

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARIANA INÉS GARBARINO

**Construção do prazer de pensar e desenvolvimento:  
um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar**

SÃO PAULO  
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARIANA INÉS GARBARINO

**Construção do prazer de pensar e desenvolvimento:  
um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar**

(Versão Original)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Professora Titular Maria Thereza Costa Coelho de Souza.

**São Paulo  
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL  
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU  
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE  
CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Garbarino, Mariana Inés.

Construção do prazer de pensar e desenvolvimento: um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar / Mariana Inés Garbarino; orientadora Maria Thereza Costa Coelho de Souza. -- São Paulo, 2017.

297 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Intervenção psicológica 2. Desenvolvimento infantil 3. Fracasso escolar 4. Teoria psicanalítica 5. Teoria piagetiana I. Título.

BF721

Nome: Garbarino, Mariana Inés

Título: Construção do prazer de pensar e desenvolvimento: um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
Doutor em Psicologia

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Para Davisson, com amor e gratidão.  
Para meus queridos pais, Eduardo e Liliana.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Maria Thereza Costa Coelho de Souza, por seu constante apoio e dedicação, pelas aprendizagens de cada reunião de orientação e por me acompanhar, ao longo dos anos, nos desafiantes caminhos da pesquisa e do prazer de pensar.

A Ana Lúcia Petty, pela generosidade e entusiasmo com esta pesquisa. Pelo apoio e diálogo de cada encontro, que desde 2011 me incentivaram a participar das oficinas.

À Profa. Claudia Broetto Rossetti, pela sua valiosa leitura e sugestões na qualificação.

À Profa. Luciana Maria Caetano, pelas significativas contribuições realizadas na qualificação e pela aprendizagem durante a realização do estágio PAE.

Ao Prof. Lino de Macedo, pela ciência e pela poesia.

À Profa. Sophie de Mijolla-Mellor, por me aceitar em seus seminários e orientações, contribuindo para o aprimoramento teórico e metodológico da tese.

À querida Camila Tarif Folquitto, com quem aprendo desde o mestrado em trocas enriquecedoras.

À CAPES, pela concessão de uma Bolsa no Brasil e no exterior.

À Universidade de São Paulo, especialmente ao Instituto de Psicologia e seus funcionários.

Meu sincero agradecimento a cada criança que participou das oficinas e suas famílias.

Às minhas queridas amigas Andre, Ani, Fer, Macu, Mecha e Yani, e à mini-pibasitú, todo meu amor, agradecimento e admiração.

A Lu, que continua me escutando e acompanhando nas pequenas conquistas da vida.

A meus pais, Eduardo e Liliana, por cada gesto de amor e apoio.

A minha irmã Melina, pelo carinho fraterno de sempre e o entusiasmo na vida.

A meu irmão e professor Andrés, por me escutar e me enriquecer com suas reflexões sobre educação.

A Davisson, pelo apoio cotidiano e por me incentivar a crescer.

## RESUMO

Garbarino, M. I. (2017). Construção do prazer de pensar e desenvolvimento: um estudo teórico-clínico com crianças em dificuldade escolar. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Durante o período de latência e do pensamento operatório, o principal motivo de consulta psicológica contempla problemas de aprendizagem e de adaptação escolar. Tanto para a psicogênese piagetiana como para a psicanálise, o fracasso ou sucesso na escola constitui uma experiência que tonaliza um percurso singular em relação ao conhecimento e ao prazer de pensar. A presente pesquisa se insere na interface da psicologia do desenvolvimento e da psicologia clínica. Estabelece um diálogo conceitual entre as teorias piagetiana e psicanalítica para subsidiar a compreensão do complexo fenômeno das dificuldades escolares e suas ressonâncias afetivas e cognitivas no desenvolvimento do prazer de pensar. Para isso, postula relações de correspondência entre a dialética afetividade-pensamento no período operatório e da latência. Propõe uma fundamentação teórica para o estudo do jogo de mesa como trabalho sublimatório e como instrumento clínico no *setting* psicanalítico com crianças da latência. O método baseou-se na análise de produções realizadas por crianças de 7 a 12 anos em contexto de atendimento grupal em oficinas de jogos (Leda/USP). Os materiais de arquivo correspondem a 195 encontros realizados ao longo do período 2011-2014. Para sua análise, combinou-se o estudo qualitativo e quantitativo de produções discursivas, gráficas e de ações. Foram escolhidos registros escritos de: 106 rodas de conversa, 172 protocolos de observação, 49 questionários preenchidos por pais, 128 fichas de matrícula, falas espontâneas, desenhos, e relatórios institucionais. Pode-se destacar os seguintes resultados: 1) O discurso adulto (pais e professores) em torno da queixa escolar focalizou a falta de atenção e de concentração. O “esforço” da criança seria o modo de compensar e superar essa dificuldade. Já as crianças focaram seus problemas em conteúdos escolares. 2) Acerca dos conflitos intersubjetivos com pares, viu-se como a debilidade do respeito mútuo e a rivalidade edípica pode levar a hostilidades corporizadas em insultos e julgamentos desvalorizadores. Verificou-se um baixo investimento dos professores como figuras identificatórias de conhecimento e de autoridade. 3) Comprovou-se que as crianças manifestam interesse e persistência no contexto de jogo, porém esse investimento energético da tarefa não é suficiente pela recorrência de estratégias não operatórias, pouco planejamento da ação e análise dos meios. 4) Observaram-se três tendências nas tramas significantes sobre a interação com o conflito cognitivo: irrupção de afetos, mediação via pensamento e inibição. As explicações causais do resultado no jogo seguem a linha genética piagetiana do *fazer e compreender* em três modalidades de explicação causal: pelo pensamento, pela ação e pelo acaso, que se correspondem, respectivamente, às compensações tipo *gama*, *beta* e *alfa*. Verificou-se que o sentido de “ser bom aluno” está intrinsecamente relacionado à definição de “ser inteligente”, de obediência e de “atenção” homologada a “esforço pessoal”. 5) Articularam-se confluências e recorrências clínicas de modalidades energéticas e conteúdos em seis estudos de caso sistematizados a partir de 109 indicadores empíricos que ilustraram a dinâmica afeto-pensamento. Por fim, apresentou-se uma síntese teórico-clínica de 12 convergências que articulam o diálogo teórico entre a psicanálise e a teoria piagetiana desenvolvido ao longo da tese.

Palavras-chave: Intervenção psicológica; Desenvolvimento infantil; Fracasso Escolar; Teoria psicanalítica; Teoria piagetiana.

## ABSTRACT

Garbarino, M. I. (2017). Construction of pleasure of thinking and development: a theoretical-clinical study of children with school difficulties. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

During latency period and operative thinking, the main reason for psychological consultation contemplates learning problems and school adaptation. For both Piagetian psychogenesis and psychoanalysis, failure or success in school is an experience that sets a singular course in relation to knowledge and the pleasure of thinking. The present research is inserted in the interface of developmental psychology and clinical psychology. It establishes a conceptual dialogue between Piagetian and psychoanalytic theories to understand the complex phenomenon of school difficulties and their affective and cognitive resonances in the development of the pleasure of thinking. This thesis postulate relations of correspondence between the affective-thought dialectic in the operative period and latency. It proposes theoretical basis for the study of games as a sublimatory work and as a clinical instrument in the psychoanalytic setting with latency children. Method was based on the analysis of productions performed by children aged 7 to 12 years in the context of group attendance in games workshops (Leda / USP). Archival materials correspond to 195 meetings held over the period 2011-2014. For its analysis, the qualitative and quantitative study of actions, discursive and graphic productions was combined. Written records of 106 conversation wheels, 172 observation protocols, 49 questionnaires filled out by parents, 128 registration forms, spontaneous speeches, drawings, and institutional reports were chosen. The following results can be highlighted: 1) Adult discourse (parents and teachers) surrounding the "school complaint" focused on the lack of attention and concentration. Child "effort" would be the way to compensate and overcome this difficulty. Children have focused their problems on school subjects. 2) Concerning intersubjective conflicts with peers, it has been seen how the weakness of mutual respect and oedipal rivalry can lead to hostilities embodied in insults and devaluing judgments. There was a low investment of teachers as identifiable figures of knowledge and authority. 3) It has been shown that children express interest and persistence in the context of the game, but this energy investment of the task is not enough by the recurrence of nonoperational strategies, little planning of the action and analysis of the means. 4) There were three trends in the significant frames of interaction with cognitive conflict: irruption of affections, mediatization through thought and inhibition. Causal explanations of the result in the game follow the Piagetian genetic line of "doing and understanding" in three modes of causal explanation: by thought, by action and by chance, which correspond, respectively, to the *gamma*, *beta* and *alpha* compensations. It was found that the sense of "being a good student" is intrinsically related to the definition of "being intelligent", of obedience and "attention" homologated to "personal effort". 5) Clinical confluences and recurrences of energy modalities and subjects were articulated in six case studies systematized from 109 empirical indicators that illustrated the affection-thought dynamic. Finally, a theoretical-clinical synthesis was presented with 12 convergences that articulate the theoretical dialogue between psychoanalysis and the Piagetian theory developed throughout the thesis.

Keywords: Psychological intervention; Child development; School Failure; Psychoanalytic theory; Piagetian theory.

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Sentimentos consequentes à atribuição causal de fracasso ou sucesso e caracterização das atribuições.....	39
Quadro 2: Categorias de organização para os motivos de inscrição de pais e crianças.....	43
Quadro 3: Provocações significativas dos pares de acordo com o conteúdo da zoação.....	99
Quadro 4: Convergências entre o período operatório e da latência.....	273

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Distribuição de inscrições nas oficinas de jogos nos semestres do período 2011-2014 segundo o sexo.....	42
Tabela 2: Frequência absoluta e percentual de tipos de motivos das crianças.....	44
Tabela 3: Frequência absoluta e percentual de tipos de motivos dos adultos.....	47
Tabela 4: Comparação da frequência percentual dos motivos de inscrição de crianças e adultos.....	48
Tabela 5: Frequência percentual dos termos atitudinais assinalados por crianças e adultos.....	48
Tabela 6: Distribuição percentual das afirmações sobre inteligência.....	52
Tabela 7: Distribuição percentual das observações expansivas e restritivas.....	124

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1: Distribuição percentual decrescente das observações de procedimentos e atitudes expansivas.....	125
Gráfico 2: Distribuição percentual decrescente das observações de procedimentos e atitudes restritivas.....	125
Gráfico 3: Recorrências observadas no investimento inicial da tarefa.....	126
Gráfico 4: Recorrências observadas na realização geral da tarefa.....	127
Gráfico 5: Recorrências observadas diante do conflito.....	127
Gráfico 6: Distribuição percentual das recorrências do primeiro semestre por idade.....	128
Gráfico 7: Distribuição percentual das recorrências do primeiro semestre por sexo.....	130
Gráfico 8: Síntese da distribuição percentual das recorrências mais significativas do primeiro semestre.....	131

## Sumário

I. Apresentação.....	12
II. Introdução.....	17
III. Objetivos.....	19
IV. Método.....	20
<b>Parte 1: O mal-estar escolar e suas ressonâncias no desenvolvimento infantil.....</b>	<b>30</b>
1.1 A co-construção das tramas significantes sobre a dificuldade escolar: entre naturalização e patologização.....	32
1.1.1 O que aprendem as crianças que “não aprendem”?.....	36
1.1.2 Esforçado x Inteligente: a responsabilização da criança pela sua aprendizagem.....	38
1.3 Procedimentos metodológicos.....	41
1.4 Resultados e discussão: a demanda de atendimento.....	42
1.4.1 “Pra aprender a ler e escrever”: os motivos das crianças.....	44
1.4.2 “Você é muito inteligente, mas tem preguiça”: os motivos dos adultos.....	46
1.5 Síntese: a circulação do discurso da atenção e do esforço.....	53
<b>Parte 2: Aspectos intersubjetivos da construção do prazer de pensar.....</b>	<b>60</b>
2.1 Do caos ao cosmos: a expansão do Eu na dialética si mesmo/outro.....	61
2.1.1 A dialética afetividade-inteligência e a autovalorização do si mesmo pensante.....	65
2.1.2 “Agora vou na classe de quem não sabe ler”: dificuldade escolar e gênese da autovalorização.....	67
2.1.3 Afetos inter-individuais: a co-operação nas trocas com pares e adultos.....	70
2.2 A co-construção dos trabalhos da latência no paradigma intersubjetivo.....	73
2.2.1 A sublimação como trabalho da latência.....	84
2.2.2 Identidade de gênero, ameaça de castração ou testosterona? A construção sexual da dificuldade escolar.....	87
2.2.3 Medos e perplexidades nos trabalhos de latência.....	91
2.3 Procedimentos metodológicos.....	95
2.4 “Deixo pra lá ou bato”: a interação com pares.....	95
2.5 “Não tem ninguém para me ensinar”: a interação com os adultos.....	104
2.6 Sínteses teórico-clínicas.....	109
<b>Parte 3: Os jogos no desenvolvimento e na clínica.....</b>	<b>114</b>
3.1 Do tabuleiro ao tablet: uma questão de tempo.....	117

3.2 Pesquisas e intervenções piagetianas com jogos.....	120
3.3 Resultados ilustrativos e discussão.....	123
3.4 Síntese dos resultados.....	131
3.5 A marginalidade dos jogos na clínica psicanalítica.....	134
<b>Parte 4: O prazer de pensar.....</b>	<b>143</b>
4.1 Psicodinâmica do pensar na psicogênese piagetiana.....	143
4.1.1 Querer x poder: a força de vontade em ação.....	158
4.1.2 O papel do afeto e do outro na autorregulação diante do conflito.....	164
4.2 Gênese e metapsicologia do prazer de pensar.....	167
4.2.1 Excitabilidade, motricidade e pensamento: a circulação libidinal na latência.....	171
4.2.2 O prazer de pensar e a sublimação.....	176
4.3 Valorização, atenção e circulação libidinal: a energética do prazer de pensar.....	180
4.4 Os sentidos do conflito cognitivo e do si mesmo pensante: ilustrações clínicas.....	188
4.5 “Vão mal porque não prestam atenção”: o ser aluno no olhar das crianças.....	196
<b>Parte 5: A clínica piagetiana e a clínica psicanalítica.....</b>	<b>201</b>
5.1 A clínica piagetiana.....	201
5.1.1 O conflito afetivo nas intervenções clínicas com jogos.....	203
5.1.2 O prazer do pensar operatório na intervenção clínica.....	207
5.2 A clínica psicanalítica e a gênese intersubjetiva das dificuldades escolares.....	209
5.2.1 A clínica psicopedagógica grupal.....	211
5.2.2 Diagnóstico x modalidades representativas e de circulação libidinal.....	213
5.3 Convergências clínicas das teorias psicanalítica e piagetiana.....	215
5.4 Procedimentos metodológicos.....	226
5.5 Indicadores de modalidades energéticas, procedimentos e produção simbólica.....	228
5.6 Ilustrações clínicas: os estudos de caso.....	233
5.7 Sínteses das ilustrações clínicas.....	254
<b>Parte 6: Sínteses teórico-clínicas do desenvolvimento da criança em dificuldade escolar.....</b>	<b>257</b>
Considerações finais.....	274
Referências.....	281
Anexos.....	292

## **I. Apresentação**

A presente pesquisa se insere na interface da psicologia do desenvolvimento e da psicologia clínica. Propõe um diálogo conceitual entre as teorias piagetiana e psicanalítica que possa subsidiar a compreensão do fenômeno das dificuldades escolares e suas ressonâncias afetivas e cognitivas no desenvolvimento do prazer de pensar. A partir dessa articulação, explora-se a dialética entre a afetividade e a inteligência no contexto do atendimento grupal de crianças e operacionaliza indicadores empíricos que ilustrem essa dinâmica.

A investigação buscou compreender um objeto de estudo extremamente complexo e multifacetado – a dificuldade escolar –, o qual envolve dimensões estruturais e funcionais do desenvolvimento, aspectos sociais e tramas significantes. À luz dessa complexidade, propõem-se questões clínicas acerca de como e o que observar com o intuito de planejar estratégias de intervenção que favoreçam a expansão subjetiva das crianças para além do discurso do déficit. Em função da multi-fatorialidade do fenômeno da dificuldade escolar e conforme o paradigma do pensamento complexo (Morin, 1995) que visa articular os conhecimentos fragmentados em disciplinas, a presente tese foi organizada em seis partes interdependentes que configurariam um modelo de círculos concêntricos. Cada uma delas enfatiza uma dimensão do objeto de pesquisa e apresenta procedimentos metodológicos e objetivos específicos. Além disso, o próprio percurso da pesquisa e o tamanho que o texto foi adquirindo levaram a pesquisadora a optar por essa organização para facilitar sua leitura.

As perguntas de pesquisa surgidas a partir do diálogo entre as teorias freudiana e piagetiana são as seguintes. Como traduzir empiricamente a dialética afetividade-inteligência? Com base em quais confluências conceituais se pode abordar essa dialética na análise de ações e produções infantis? É possível observar prevalências e convergências de modalidades energéticas subjetivas no contexto de jogos e em produções simbólicas (desenhos e discursos)? De que modo são construídas as tramas significantes sobre “ser inteligente” e “ser bom aluno”? Qual é o papel do outro (adulto-par) na construção do pensamento operatório e nos trabalhos da latência?

Para abordar essas questões, foram estabelecidos dois recortes conceituais. Por um lado, os fundamentos piagetianos do desenvolvimento da afetividade no período operatório concreto, da teoria da equilíbrio e das pesquisas pós-piagetianas sobre intervenções com jogos. Por outro lado, as contribuições dos atuais estudos da psicanálise (especialmente francesa) em torno da co-construção dos trabalhos da latência, do modelo metapsicológico do pensar e da clínica psicanalítica grupal de crianças com dificuldades escolares. O recorte

empírico de certas tarefas do campo ilustra esses conceitos, que dão subsídio para a análise das implicações estruturais e funcionais das dificuldades escolares no desenvolvimento inter e intra-subjetivo.

Tendo em vista que se trabalha com duas teorias clássicas que superam a dicotomia “razão-emoção”, serão abordadas suas contribuições e correspondências para debater esta questão na perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Assim, partimos da premissa de que para cada nova estrutura intelectual corresponde uma nova forma de regulação energética, correspondência afetivo-intelectual na ótica piagetiana, e psicosexual na psicanalítica.

Em resumo, tenta-se avançar em dois recortes ainda pouco explorados pela psicologia do desenvolvimento. No prisma teórico, apresentam-se convergências estruturais e funcionais do período operatório concreto e da latência para abordar a gênese do prazer de pensar e seus entraves no contexto da dificuldade escolar. No campo empírico, propõe-se o estudo dos aspectos afetivos a partir da teoria piagetiana e a utilização de jogos na clínica psicanalítica com crianças.

Se nos estudos empíricos a psicanálise é frequentemente associada ao campo da clínica, a aplicação da teoria piagetiana costuma ser mais comum ao campo da pedagogia. Entretanto, defende-se aqui que esta última oferece aportes para ambos os campos, considerando ainda certas distorções e simplificações que tende a sofrer nas tentativas de ser aplicada na escola. Seguindo o postulado piagetiano de quatro fatores do desenvolvimento, reflete-se sobre o sujeito com dificuldades escolares na conjuntura de uma dimensão social (relação familiar e escolar com pares e professores), física e lógico-matemática (base material das experiências), biológica e da equilibração (Piaget 1964/1975, 1966/1972).

O estudo teórico aqui desenvolvido continua o trabalho de reflexão iniciado durante o mestrado (Garbarino, 2012), no qual foram apontadas certas correspondências entre a passagem do pensamento pré-operatório ao operatório concreto, e da fase fálica ao período de latência, analisadas no contexto da construção de crenças sobre sexualidade. A atual pesquisa se origina nas questões teóricas supramencionadas e na experiência da pesquisadora no *Programa de intervenção com oficinas de jogos/Leda (USP)* (detalhado no item *Método*).

O diálogo teórico-clínico entre conceitos da psicogênese piagetiana e da psicanálise foi organizado em três grandes eixos de análise explorados nas seis partes desta tese:

- 1) A articulação de três registros: estrutural-macrogenético, funcional-microgenético e clínico. Essa linha de pensamento é relevante na medida em que permite entrelaçar o desenvolvimento típico das crianças escolares (sujeito epistêmico), suas produções singulares (sujeito psicológico) e as dinâmicas clínicas no contexto de intervenção.

2) A progressiva construção da fronteira *Eu - não Eu* no plano afetivo e do pensamento, contexto da gênese do prazer de pensar. O pensamento operatório autônomo (reversível e criativo) é correlato à valorização do mundo “não evidente” e, portanto, enigmático e plausível de ser investido libidinalmente como objeto de conhecimento.

3) Quanto maior a subjetivação, maior a objetividade. A construção do prazer de pensar operatório é correlata à tomada de consciência de si mesmo e à capacidade de duvidar do evidente sem sentir ameaça da permanência do Eu.

Isto posto, a pesquisa não se propõe estudar os aspectos afetivos somente a partir da psicanálise e os aspectos cognitivos considerando apenas Piaget. De modo distinto, busca-se analisar as modalidades de interação dos sujeitos com o conflito epistêmico e social a partir das correspondências afetivo-cognitivas postuladas por Piaget e dos conceitos psicanalíticos que explicam as relações entre a constituição do aparelho psíquico e o desenvolvimento da libido. Sobre este último recorte, vale destacar que os subsídios da psicanálise francesa foram sistematizados com base nos aportes do estágio realizado no período de 2015 sob supervisão da Profa. Sophie de Mijolla-Mellor<sup>1</sup>, cuja produção sobre a sublimação e a gênese e prazer do pensamento constituiu uma referência para esta investigação.

\* \* \*

As seis partes da tese foram construídas com base nos três níveis de análise já referidos (estrutural, funcional e clínico). Por sua vez, cada parte é subdividida em itens que enfatizam a abordagem piagetiana, a psicanalítica e uma articulação com convergências teórico-clínicas. Ao longo do desenvolvimento conceitual apresentam-se ilustrações clínicas. A **introdução** recapitula brevemente o diálogo teórico Piaget-Freud na psicologia e psicopedagogia à luz das discussões sobre a afetividade-inteligência e o estudo das dificuldades escolares. Em seguida, serão expostos os objetivos e o método, onde são detalhados os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como o programa de intervenção do Leda/USP.

A **parte 1** focaliza diferentes prismas de estudo do fenômeno do fracasso escolar brasileiro na literatura contemporânea. Primeiramente, discute a construção do discurso sobre desempenho escolar e inteligência a partir dos significantes provenientes da medicina, da sociologia e da psicologia. Em seguida, busca articular esses achados às produções escritas por adultos significativos para as crianças participantes (pais, professores e profissionais da

---

<sup>1</sup> Professora emérita da *Université Paris Diderot-Paris 7*, membro da *École Doctorale Recherches en psychanalyse* e diretora da revista *Topique*.

saúde) em torno da queixa escolar. Ademais, compara os sentidos da demanda de atendimento de pais e crianças e indaga as crenças dos primeiros sobre a definição de “ser inteligente”.

A **parte 2** focaliza os aspectos estruturais e diacrônicos das relações afeto-cognição no desenvolvimento infantil destacando o papel do outro. Primeiramente, salienta a interdependência dos quatro fatores piagetianos do desenvolvimento e enfatiza os aspectos intersubjetivos (escola, pares, família) da conquista do pensamento operatório. Posteriormente, apresenta os avanços da psicanálise francesa em torno do período de latência como uma co-construção cultural e pulsional. Finalmente, propõe convergências entre o período da latência e o operatório concreto, e analisa produções discursivas de crianças participantes do atendimento em torno dos conflitos intersubjetivos com pares e do investimento dos adultos como referências identificatórias epistêmicas.

A **parte 3** começa com um breve percurso da história filogenética dos jogos e esboça alguns desafios colocados por interações cada vez mais precoces com as novas tecnologias. Discorre sobre as leituras “neopiagetianas” de Olivier Houdé acerca do uso das telas no cotidiano dos jovens e sua proposta dos três sistemas do pensamento. Em seguida, destaca pesquisas piagetianas com jogos e expõe uma sistematização quantitativa de observações de procedimentos e atitudes infantis em contexto de intervenção. Defende, ademais, a proposta de uma leitura psicanalítica dos jogos ao afirmar que além dos desenhos, falas e brincadeiras, os jogos de mesa também podem ser recursos de observação e intervenção na clínica com crianças da latência. Finalmente, propõe a utilização de jogos como um instrumento clínico convergente das perspectivas piagetiana e psicanalítica.

A **parte 4** apresenta um recorte funcional e microgenético do desenvolvimento enfatizando os aspectos intrasubjetivos do prazer de pensar. Inicialmente, consideram-se os mecanismos funcionais de autorregulação do sujeito psicológico na perspectiva piagetiana, focando a teoria da equilibração, a tomada de consciência do si mesmo e do mundo, a autovalorização, a descentração epistêmico-afetiva, o interesse e a força de vontade. Em seguida, expõe o repertório conceitual da metapsicologia freudiana, destacando o modelo do aparelho psíquico com foco nos mecanismos egóicos de mediação da descarga pulsional e nas modalidades psíquicas de representação (processos primários e secundários). Por fim, articula os referidos recortes conceituais apresentados à luz de ilustrações clínicas.

A **parte 5** enfatiza os aspectos clínicos das articulações teóricas explanadas nas partes anteriores, especialmente no que diz respeito às ideias de diagnóstico, patologia e tempo de intervenção nas perspectivas piagetiana e psicanalítica. Primeiramente, defende a proposta de uma clínica piagetiana, especialmente com foco em autores franceses. Ademais, apresenta os

modelos psicanalíticos de atendimento psicopedagógico, com especial ênfase no modelo de Schlemenson (2009, 2009) e sua equipe. Em seguida, sistematiza os elementos comuns dos dispositivos da clínica piagetiana e psicanalítica de crianças com dificuldades escolares. Por fim, apresenta 109 indicadores empíricos para observação e análise das relações afeto-cognição e seis estudos de caso que ilustram seu uso. A síntese dos casos expõe convergências entre as modalidades de regulação energética e as recorrências de conteúdo nos procedimentos de jogos e nas produções simbólicas (discursiva e gráfica).

A **parte 6** apresenta uma síntese de convergências entre ambas as teorias, o que, segundo nossa hipótese, pode auxiliar o trabalho de observação e intervenção na clínica de crianças com dificuldades escolares e a orientação das famílias.

Observa-se que as quatro primeiras partes da tese salientam alguns dos quatro fatores do desenvolvimento piagetiano: a interação social (partes 1 e 2), a maturação biológica, a experiência física e lógico-matemática e a equilibração (partes 3 e 4). Esse formato também abarca duas grandes fases do percurso de pesquisa piagetiano. Por um lado, inspirada no método clínico das entrevistas do jovem Piaget, a pesquisa estuda as produções discursivas, o “*dizer*” e suas tramas significantes, ou seja, as representações dos sujeitos diante da realidade e seus conflitos. Por outro lado, o trabalho se sustenta na obra da maturidade do Piaget, valendo-se dos subsídios aportados sobre aspectos funcionais e microgenéticos que possibilitam a observação dos procedimentos, ou seja, do “*fazer*” da criança. Um recorte similar foi realizado no caso da psicanálise, tomando os aportes freudianos e pós-freudianos sobre o desenvolvimento da latência em aspectos vinculares e energéticos típicos, assim como aspectos funcionais da metapsicologia e do prazer de pensar. Esse leque conceitual deu subsídio à análise das produções discursivas dos sujeitos e também das regulações energéticas (não verbais) ligadas ao corpo e ao fazer.

## II. Introdução

As pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e da clínica, longe de ser excludentes, mantêm uma relação de complementaridade, enriquecendo-se de modo recíproco. A expressão “teórico-clínico”, mencionada no título do presente trabalho, alude à tentativa de articulação de recortes conceituais da epistemologia genética e da psicanálise no contexto da intervenção grupal com jogos.

A demanda de atendimento clínico para crianças em dificuldade escolar encarna um pedido de ajuda ou orientação para amenizar o sofrimento psíquico, que a princípio, emerge de conflitos na escola. Um desempenho escolar insuficiente provoca a preocupação dos pais e dos professores. Dessa combinação inicial nascem sentidos para uma demanda de atendimento e para uma prática clínica. Mas qual é a função da clínica nesse contexto? A desconstrução do termo *clínico* permite encontrar outros sentidos a sua origem etimológica – “à beira do leito” –, significado que remete a uma prática médica focada na doença. Dutra (2004) assinala que a clínica pode ser entendida como o ato de acolher o outro no seu sofrimento subjetivo, mas contemplando sua dimensão social. A intervenção clínica é aquela que reconhece o sofrimento como um momento do sujeito, com sentidos singulares que não necessariamente remetem a uma patologia. Nesse sentido, a prática e a escuta clínica estão sustentadas por uma relação intersubjetiva. Daí, os termos “*construção*” e “*em dificuldade escolar*” do título. O primeiro remete a um aspecto intersubjetivo do desenvolvimento *Eu-outro*. O segundo, a uma situação que, embora inserida em uma dinâmica complexa e contraditória, no contexto escolar e clínico, pretende-se transformar constantemente.

Historicamente, o diálogo Freud-Piaget foi subsídio teórico de uma prática clínica surgida na psicopedagogia, área que até hoje trabalha com ambas as teorias. Autores clássicos e contemporâneos, como Zelan (1993) e os argentinos Sara Paín (2010), Jorge Visca (1987) e Alicia Fernandez (1991) focam o estudo clínico do “não aprender” como um sintoma, articulando em suas interpretações noções da psicanálise e da teoria piagetiana. Na França, a psiquiatra e psicanalista Evelyne Lenoble e sua equipe (Lenoble 2010, Bernardeau *et al.* 2014) realizam um atendimento clínico no Hospital Saint-Anne de Paris, articulando o estudo do sujeito do conhecimento e do inconsciente na situação de aprendizagem. Apesar de que poucos trabalhos tenham considerado esse diálogo na psicologia clínica (Gomes & Sakamoto, 2002), o clássico estudo de Gouin-Décarie (1962, *apud* Piaget 1972) com bebês, mostrou claras correspondências entre o desenvolvimento das relações objetais da psicanálise e a construção do objeto permanente de Piaget, assim como o estudo de Heros (2009) mostrou

confluências em torno da memória infantil.

O diálogo teórico Freud-Piaget, em seus aspectos epistêmicos e filosóficos, foi especialmente considerado no contexto das relações afeto-cognição, seja para mostrar convergências (Dolle 1977, 1993; Furth 1995; Almeida 1993, 1998), seja para situar divergências (Kupfer, 2003; Lajonquière 1992; Jerusalinsky 2010). A respeito do lugar da psicanálise na dialética afeto-cognição, Kupfer (2003) alerta sobre limites e erros conceituais frequentes. Um deles é abordar a criança dividida em duas partes: a cognitiva, estudada com conceitos piagetianos; e a afetiva, a partir da psicanálise. Os problemas de aprendizagem são fenômenos multideterminados e não respondem a essa causalidade bipolar. Para a autora, tentar aproximar Freud e Piaget nesse sentido, responderia a um ideal platônico não resolvido. As relações entre os processos intelectuais e as posições do sujeito podem ser pensadas no próprio interior da psicanálise porque, ainda que seu foco principal não seja a consciência, Freud sempre se ocupou das modalidades e gênese do pensamento, da pulsão de saber e do tipo de vínculo com o conhecimento ao longo do desenvolvimento psicosssexual (Mijolla-Mellor 1992, Imbasciati 1998, Kupfer 2003, David 2008, Voltolini 2009). Levar em consideração essa posição teórica evita uma abordagem das dificuldades escolares que apele unicamente a questões “éticas” da psicanálise (como o destaque do desejo e do singular), deixando de lado os aportes conceituais da produção metapsicológica sobre o pensamento e a consciência. David (2008) observa que, atualmente, a psicanálise é considerada no contexto dos estudos sobre afetividade e inteligência. Sem embargo, o interesse freudiano pelo funcionamento do aparelho psíquico e pelas relações dialéticas entre afetos e representações remontam ao início de sua obra, tal como se pode observar em *Projeto para uma psicologia científica*, de 1896.

O entrecruzamento do sujeito do inconsciente e o sujeito pensante se sustenta na relação entre a história libidinal da constituição do sujeito e suas modalidades cognitivas. A psicanálise entende que só algumas dificuldades de aprendizagem são manifestações de sintoma, construto diferente das *manifestações sintomáticas*, consideradas como problemas reativos a um sistema produtor de fracasso escolar e, em consequência, de crianças com queixa escolar. Um dos motivos de exclusão se deve ao (des)encontro entre a linguagem da escola e a das classes sociais mais pobres (Kupfer, 2003; Paín, 2010; Fernandez, 1991). Entretanto, este pressuposto da psicanálise não deve ser confundido com a lógica causal reducionista e unilateral que concebe as famílias com baixo nível de escolaridade como responsáveis pelas dificuldades de seus filhos, tal como advertido por Patto (1997). Isto posto, procurar possíveis fraturas e marcas não simbolizadas na história da constituição do sujeito

não resulta equivalente a responsabilizar massivamente aos pais ou adultos encarregados da criação (Kupfer 2003; Golse 2002, 2008).

A escola constitui uma instituição social restrita e restritiva quando é valorizada por uma função meramente instrumental, como conseguir emprego ou passar no vestibular. Macedo (1995) apresenta uma metáfora lúdica em relação a esse valor utilitarista do jogo escolar:

(...) a escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional. Ensina convenções, símbolos, matemáticas, línguas, etc., mas não ensina as crianças a ‘ganhar’ dentro dessas convenções. Principalmente se essas crianças são pobres e poderão concorrer de verdade no futuro mercado de trabalho (p. 140).

Diante do que foi exposto é possível vislumbrar o papel fundante dos outros e das instituições sociais no desenvolvimento psicológico da criança escolar. Nenhuma criança se desenvolve isolada de um contexto cultural, mas sempre “em relação” com um entorno que modela formas ideológicas de entender os conflitos e os sucessos subjetivos. Cada criança é única, mas todas afrontam o desafio de crescer em uma cultura de linguagem que as nomeia, que faz mediação com o mundo dos objetos, e que, sendo mais ou menos expansivo, facilita ou obstaculiza processos de subjetivação. Ao longo deste trabalho exploraremos os efeitos discursivos e os mecanismos funcionais dessa co-construção.

A seguir, apresentam-se os objetivos da tese e os procedimentos metodológicos que permitiram o estudo empírico de diferentes prismas de acesso ao complexo fenômeno da dificuldade escolar.

### **III. Objetivos**

O objetivo geral da tese contempla duas dimensões, uma epistemológica e outra metodológica. Assim, por um lado visa estabelecer novas sínteses teórico-clínicas com base em conceitos piagetianos e psicanalíticos, e por outro, busca construir indicadores empíricos que auxiliem a observação e análise da dialética afeto-cognição em contexto de intervenção grupal com jogos para crianças escolares. Ademais, propõe os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o discurso sobre desempenho escolar e inteligência e problematizar a tendência à individualização do fracasso escolar a partir das teorizações da psicanálise e de Piaget acerca do papel do outro no desenvolvimento (parte 1 e 2).
2. Investigar os significados do olhar do outro na construção do si mesmo, estabelecendo relações de correspondência entre os aspectos sócio-afetivos do período operatório e

- de latência (parte 2).
3. Analisar as recorrências nas modalidades de interação prevalentes em: procedimentos (ações) em jogos (parte 3) e produções discursivas (parte 2 e 4).
  4. Elaborar uma justificativa teórica para o uso dos jogos na clínica psicanalítica com crianças do período de latência (parte 3)
  5. Sistematizar indicadores empíricos de modalidades afetivas expansivas e restritivas do desenvolvimento, analisando estudos de casos (parte 5).
  6. Apresentar sínteses teórico-clínicas a partir de recortes conceituais da psicanálise e da psicogênese piagetiana que explicam o desenvolvimento do prazer de pensar no período operatório e da latência (parte 6).

#### **IV. Método**

A tese sistematizou produções realizadas nos atendimentos de Oficinas de jogos do Leda (Laboratório de Estudos sobre Desenvolvimento e Aprendizagem). Os materiais foram recolhidos ao longo dos sete semestres do período 2011-2014 em que a pesquisadora atuou como monitora. Para sua análise, combinou-se o estudo de produções discursivas e de ações. O primeiro elemento teve como subsídio teórico o estilo piagetiano das suas obras iniciais, notadamente o método clínico de entrevistas na abordagem da obra “*A representação do mundo na criança*”. Esse método permite interpelar o *dizer*, ou seja, o modo em que crianças e adultos significam sua interação com conflitos cognitivos ou interpessoais. A segunda questão – as ações na interação com jogos – acrescenta o estudo do *fazer*, ou seja, a microgênese dos procedimentos. Para a análise dessas modalidades de ação foram consideradas as produções da maturidade da obra piagetiana e inhelderiana. A abordagem psicanalítica do conteúdo e da forma das produções simbólicas e das ações foi baseada em conceitos metapsicológicos e do desenvolvimento psicosssexual da latência, considerando especialmente autores pós-freudianos francófonos.

#### **Contexto de intervenção: o programa de oficinas de jogos/Leda**

O Leda é coordenado pela Profa. Maria Thereza Costa Coelho de Souza, do Instituto de Psicologia da USP. As oficinas de jogos funcionam desde 1987 e foram criadas pelo LaPp (Laboratório de Psicopedagogia), sob a iniciativa do Prof. Lino de Macedo. Posteriormente, foram incorporadas ao Leda a partir da fusão de ambos os laboratórios.

As oficinas de jogos atendem crianças do Ensino Fundamental de 7 a 12 anos que, preferencialmente, frequentem escolas públicas ou fundações. Consiste em um programa de intervenção de três semestres com encontros semanais de uma hora. O atendimento é grupal, conformado geralmente por 8 a 10 participantes. As oficinas são organizadas com base em jogos e situações problemas que exigem diferentes estratégias de resolução e rodas de conversa sobre temáticas diversas. Embora a intervenção com oficinas de jogos/Leda não tenha um fim terapêutico, oferece uma acolhida de crianças que apresentam uma demanda de atendimento com a expectativa de melhorar seu desempenho escolar e mudar comportamentos que geram sofrimento e resultam disfuncionais no contexto escolar e extraescolar.

No presente estudo, as relações entre afetividade e inteligência são ilustradas a partir de dados coletados dos arquivos do programa de intervenção supracitado. Os dados são analisados em uma dimensão *estrutural* do desenvolvimento do sujeito epistêmico e do inconsciente, e *funcional*, isto é, a vertente microgenética e dinâmica manifestada em procedimentos e falas singulares.

### **Participantes**

Por ser uma pesquisa de caráter documental, foram analisados materiais referentes a crianças de 7 a 12 anos que participaram do programa. A maioria delas frequentavam escolas públicas ou fundações. Os materiais obtidos dos arquivos são referentes a sete semestres de atendimentos realizados entre 2011 e 2014 durante os quais a pesquisadora participou como monitora. Esse período equivale a aproximadamente 195 encontros, já que em cada semestre foram realizadas 30 oficinas. O perfil da população participante do programa teve como denominador comum a dificuldade escolar. Sua explicação causal, forma e grau de manifestação foi diversificada de acordo com a prevalência de dificuldades de aprendizagem em alfabetização e/ou matemática, queixas por dispersão, falta de interesse, desatenção, problemas de relacionamento e disciplina, e diagnósticos de transtornos específicos ou síndromes (suspeita ou diagnóstico de TDAH, dislexia, etc.).

### **Procedimentos para a coleta de dados**

Os procedimentos para a coleta de dados consistiram na leitura e organização de materiais de arquivo, escritos e gráficos, produzidos no contexto de atendimento supramencionado, tais como: produções gráficas, registros escritos da roda de conversa, protocolos de observação durante os jogos, diários de campo, informações escritas de pais, relatórios de professores e profissionais da saúde, registros gráficos de jogos e situações-

problema.

### **Materiais e produções analisados**

Todos os materiais analisados foram produzidos no contexto de atendimento das oficinas de jogos Leda/USP. As produções das crianças correspondem aos três momentos em que cada encontro é subdividido:

1. **Atividade inicial:** propostas de desenhos, atividades escritas de autoconhecimento, situações problemas como labirintos, figura-fundo, trava-línguas, jogos de percurso.

2. **Jogo/atividade principal:** jogos lógico-matemáticos ou de comunicação (individual, em duplas ou grupais), tais como *Quatro Cores*, *Dominó 4 cores*, *Tangram*, *Sjoelbak*, *Feche-a-caixa*, e jogos de comunicação e criação de narrativas como *Imagem-ação*, *Conte um conto* e pranchas para construção de histórias.

3. **Roda de conversa:** momento de reflexão grupal com perguntas propostas pelos adultos para indagar questões diversas em torno de atitudes e relacionamento com pares e adultos, o desenrolar do jogo, dificuldades na escola, vida cotidiana das crianças e propostas de imaginação. As respostas são registradas em um caderno por uma monitora enquanto outra coordena a dinâmica.

### **Justificativa da seleção de materiais**

As atividades e produções escolhidas foram reunidas em dois grandes grupos: a) produções simbólicas verbais, gráficas e escritas, e b) registros de ações no contexto de jogos lógico-matemáticos e situações-problema. As produções simbólicas costumam ser utilizadas na clínica psicanalítica. Os jogos constituem ainda um recurso a ser explorado, o que justifica a sua sondagem como instrumento de observação e intervenção psicanalítica (assunto especialmente abordado na parte 3 e 5 da pesquisa). Diferentemente, nas pesquisas piagetianas os jogos constituem um recurso já amplamente utilizado.

### **Produções simbólicas das crianças**

As produções discursivas provêm de propostas de imaginação e criação de narrativas. Incluíram: pranchas com desenhos para criação de histórias, um gibi e o jogo *Conte um conto*. O suporte gráfico oferecido constituiu um material pouco estruturado, com o objetivo de ser organizado e interpretado pelo sujeito de acordo com suas experiências e esquemas tanto cognitivos como afetivos. O gibi é um suporte gráfico criado pela pesquisadora (ver Anexo A) que apresenta dois tipos de conflitos no contexto escolar: intrasubjetivo (força de vontade no

estudo) e intersubjetivo (relação da criança com figura materna, professora e pares).

A escolha da atividade de criação de histórias se fundamenta, para as duas teorias, nas noções de projeção e apercepção apresentadas por Telles (2000). Segundo a autora, ambas resultam concordantes com a noção de assimilação piagetiana. As formas de assimilação apresentam características singulares (empiricamente inferidas em procedimentos e microgêneses), mas também tendências e regularidades conforme os períodos de desenvolvimento postulados pelas teorias piagetiana e psicanalítica. O termo “**produção simbólica**” empregado nesta tese é tomado do modelo psicanalítico de atendimento psicopedagógico de Schlemenson e sua equipe (que será detalhado ao longo do trabalho e especialmente na parte 5), tal como definida por Álvarez (2008):

(...) atividade psíquica representacional mediante a qual o sujeito interpreta o mundo em que se inscreve de acordo com suas próprias relações de sentido, e que se manifesta através dos elementos que conformam a trama de significações com as quais exprime sua singularidade psíquica historicamente constituída (p. 63)<sup>2</sup>.

Nas propostas de criação de narrativas, logo após a leitura de imagens, o sujeito tem que se remeter aos desenhos para construir uma história que dê sentido à cena. Dessa forma, os assimila estabelecendo relações significativas segundo sua própria organização mental (o interno), mas limitando-se às circunstâncias dadas pelos desenhos (o externo). O enfoque freudiano da projeção entendida como um **processo típico** (não patológico) do funcionamento psíquico é definido como uma forma de desconhecimento relacionada com a ilusão e a expulsão do que o sujeito rejeita do seu interior (um modo de repúdio). Diante dos estímulos, o sujeito projetaria o que ele é, mas também o que ele não quer ser. Esse mecanismo funcional do Eu da segunda tópica se sustenta no par antinômico “conhecimento objetivo - deformação sistemática” que reflete a situação do ego diante da realidade, mediando sempre entre exigências contraditórias (Laplanche & Pontalis, 1996/2009). Como será exposto ao longo do texto, a fronteira *Eu–não Eu* que inaugura a regulação do sujeito via princípio de realidade constitui um verdadeiro desafio para as crianças que manifestam modalidades de predomínio de processos primários e deformações sistemáticas.

### **Produções gráficas**

Signo e símbolo constituem uma primeira distinção entre escrita e desenho. A escrita é operativa e conformada por signos arbitrários, o desenho é figurativo e simbólico (Pillar, 1996). Entretanto, os desenhos infantis oferecem informação clínica valiosa no que diz

---

<sup>2</sup>Todas as traduções de textos citadas em espanhol e francês são da autora.

respeito a conteúdo e forma. Assim foram abordados neste trabalho e não como técnicas projetivas no seu sentido clássico. Lopes de Souza (2011) destaca o risco de se focar em pautas de interpretação de manuais projetivos, dando lugar a um modelo atomístico e estereotipado de prática psicológica que restringe a compreensão acerca das operações mentais e do modo de funcionamento do sujeito. A vulgarização simplista das técnicas projetivas gráficas reduz seu uso para catalogar crianças, sendo que o desenho está mais do lado da produção onírica do que dos testes. Daí a necessidade de integrá-lo numa postura clínica de escuta relacionando-o com o discurso do sujeito. Ou seja, não se trata de excluir os testes da prática clínica, mas de utilizá-los como um meio e não como um fim (Lopes de Souza, 2011). Nesta pesquisa foram considerados o *Desenho da figura humana* e o *Par-educativo*, mas não foram um objeto de estudo em si mesmo. Constituíram um meio para estabelecer convergências com outros materiais verbais e escritos para os estudos de caso e a observação de recorrências no grupo total de crianças.

O *Desenho da figura humana* é uma técnica não verbal de longa tradição, utilizada em termos projetivos tanto na avaliação de aspectos cognitivos como emocionais (Arteche, 2006). A proposta é desenhar uma pessoa o mais completa possível, que não seja um personagem de ficção, para posteriormente comentar a produção. A capacidade de se adaptar à distinção ficção-realidade foi um elemento significativo nesta pesquisa. Já a técnica projetiva do desenho do *Par-Educativo* permite obter indícios da modalidade do vínculo latente do sujeito com a aprendizagem e com os adultos significativos portadores do saber. A criança é solicitada a desenhar uma pessoa que aprende e outra que ensina. Uma vez finalizado, cria um título que explique a situação desenhada. Para interpretar o desenho, foram considerados aspectos formais como tamanho, posição e distância, assim como os conteúdos do desenho e o relato sobre o mesmo (Tietze & Castanho, 2016; Sakai *et al.* 2012).

### **Produções discursivas das rodas de conversa**

As produções discursivas dos registros escritos de respostas oriundas da roda de conversa correspondem a 106 rodas cujas temáticas versaram, entre outras, sobre: o desenrolar do jogo, crenças sobre inteligência, imagem de si mesmo, os adultos e o saber, crenças sobre o que é ser um bom aluno, a utilidade das regras, as professoras, atitudes diante dos medos, modalidades de resolução de conflitos, atitudes favorecedoras do desempenho escolar, etc. Vale esclarecer que algumas das produções discursivas, tanto da roda como fora dela, podem aparecer mais de uma vez ao longo da tese visando ilustrar diferentes conceitos ou para serem articuladas com outras produções.

### **Produções discursivas dos pais: os significados do ser “inteligente” e “bom aluno”**

Para estudar a co-construção discursiva das dificuldades escolares foram indagadas produções provenientes de questionários preenchidos por pais ou responsáveis e de produções orais e escritas das crianças participantes. A escolha dos registros das rodas de conversa e dos questionários preenchidos pelos pais se fundamentou na noção de crenças, entendidas como produções *simbólicas* e, portanto, representativas de uma posição subjetiva diante do mundo físico e social. Uma crença conforma uma dimensão implícita, que pode ser inferida e desvelada em espaços que permitam explicitá-las e desconstruí-las.

A análise das produções dos pais visou sistematizar os motivos da inscrição, suas crenças sobre a inteligência e informações de “anamneses” escritas. Analisou-se o posicionamento subjetivo na demanda (desresponsabilização, culpa, implicação), a transferência com a USP, as fantasias de reparação, suas preocupações mais destacadas e os discursos qualificadores dos filhos e seu desempenho escolar.

A justificativa da escolha desses materiais se fundamenta na ideia (detalhada na parte 1) de que existem correlações entre as crenças dos alunos e seu desempenho escolar (Paiva & Boruchovitch, 2010). Para examinar as crenças de adultos e crianças sobre a inteligência consideraram-se as pesquisas de Faria e Fontaine (1993) e Amaral (2006), que mostram que a inteligência pode ser julgada como uma questão genética ou de dons naturais (ter “cabeça boa ou ruim”), estática (ser ou não ser inteligente como estado crônico) ou como um processo dinâmico, com variações e ritmos próprios. Por que indagar as crenças sobre a inteligência? O estudo dessas produções discursivas parte do pressuposto de que seu nível qualitativo pode interferir no processo de construção do *si mesmo* pensante e do posicionamento subjetivo diante dos conflitos cognitivos e interpessoais. Em outras palavras, as restrições, fraturas e inibições na produção simbólica estão correlacionadas com os modos de interpretar a realidade e se relacionar com o mundo (Schlemenson, 2010). No caso das produções discursivas das crianças, o contexto de intervenção grupal abre espaço para a inclusão de novas narrativas, a queda dos discursos únicos, a diversificação das relações causais e um processo reflexivo sobre o aparentemente instituído (Schlemenson, 2005). Explicitar a tendência de crenças prevalentes sobre o *ser bom aluno* e o *ser inteligente* permite ressaltar conflitos e abrir outro espaço para o cotidiano, apontando a riqueza da singularidade, relativizando certezas e promovendo um pensamento mais autônomo, descentrado e reversível. No prisma da intervenção clínica, a abordagem das produções discursivas sobre o fracasso escolar se justifica no fato de que, tanto por excesso como por defeito de nomeação,

a elaboração narrativa da dificuldade escolar se estanca e enrijeça. Conforme Feschler (2012), a ausência de palavra se manifesta em saberes coagulados de linguagem, rigidez comum entre a demanda pulsional e um superego severo. Como será mostrado ao longo desta tese, essa coagulação de sentidos é, por sua vez, potencializada pela pobreza simbólica das produções discursivas.

Os *questionários para pais ou responsáveis* consistem em dois tipos de materiais, um geral e outro específico. O geral indaga a história vital da criança (antecedentes, escolaridade e família). O específico (ver Anexo B), elaborado pela pesquisadora, indaga as tramas significantes em torno da inteligência, das dificuldades dos filhos e das expectativas em relação ao desempenho escolar. Além desses questionários, foi analisada uma *Ficha de matrícula* que solicita uma breve descrição sobre o motivo de inscrição nas oficinas. Quando a criança não consegue escrever (por insuficiente alfabetização ou porque disse não saber o motivo), os espaços em branco são preenchidos pelos adultos.

### **Procedimentos para a análise dos dados**

O tratamento qualitativo e quantitativo (não estatístico) dos dados foi dividido em três grandes eixos organizadores de análise que permitiram inferir recorrências, convergências e elaborar sínteses teórico-clínicas.

### **Leitura qualitativa e análise de recorrências nos registros**

Este procedimento visou obter informações recorrentes da população de crianças atendidas para estabelecer tendências do que se **repete** e reincide como traço característico da interação com a tarefa, com os pares, com o si mesmo e com os adultos. Os dados analisados foram obtidos nas seguintes fontes: protocolos de registro individual, diários de campo, registros escritos de rodas de conversa, questionários preenchidos pelos pais e fotos de produções das crianças (desenhos, resolução de situações problemas como labirintos, caça-palavras, matrizes e produções escritas).

Os registros das respostas das **rodas de conversa** foram organizados em dois grandes grupos: I) Significados da relação com os adultos e com pares (parte 2); II) Interação com o conflito cognitivo, propostas de imaginação e crenças sobre *si mesmo* em torno do ser bom aluno e inteligente (parte 4).

### **Sobre os protocolos de registro**

Os protocolos (ver Anexo C) foram criados no contexto de atendimentos do LaPp e são

preenchidos após cada encontro pelos monitores, considerando os procedimentos e atitudes observados (um protocolo individual para cada criança). O registro tem duas modalidades de preenchimento. Por um lado, propõe-se assinalar um dos itens apresentados e, por outro, escrever um comentário narrativo que complemente a escolha. Por esse motivo, a análise dos protocolos de registro (N = 172) foi qualitativa para a parte 2, 4 e 5, e quantitativa para a parte 3. No caso da análise quantitativa, foram contemplados os itens correspondentes ao **primeiro semestre** de participação das 35 crianças (15 meninas e 20 meninos) que resultou na sistematização de 1385 itens. Tentou-se aproximar a quantidade de meninos e meninas, mas esta não foi equiparada, fato que deriva da histórica prevalência do sexo masculino na procura do atendimento (fenômeno que será abordado na parte 1 da pesquisa). Para a análise qualitativa foram consideradas as observações narrativas de todos os protocolos disponíveis (ou seja, não só o primeiro semestre).

### **Sobre a construção dos indicadores (parte 5)**

A construção dos indicadores foi um ponto de chegada, e não um ponto de partida. Em outras palavras, não foram categorias de observação tomadas *a priori*, mas construídas como produto da análise dos dados coletados e das ferramentas conceituais interpretativas articuladas ao longo da tese. Cada indicador responde às recorrências e convergências dos registros e produções no contexto de jogos e nas produções simbólicas nos desenhos, discursos e na escrita. O dispositivo de trabalho **grupal** permitiu analisar três eixos transferenciais assinalados por Schlemenson (2009): transferência com a tarefa, com os pares do grupo (transferência horizontal) e com os adultos (transferência vertical). Em cada um deles, os indicadores respondem a modalidades de interação:

a) Eixo intersubjetivo com o **adulto** – transferência vertical: tipo de interação social com o adulto (dependência/coação ou autonomia/cooperação).

b) Eixo intra-subjetivo – construção do **si mesmo**: manifestações afetivas prevalentes na resolução da tarefa (segurança, desconforto, dispersão, sentimento de superioridade ou inferioridade); significados em torno do si mesmo pensante (inteligência, força de vontade), desempenho nos jogos e na escola, o corpo, a postura, modalidades energéticas prevalentes.

c) Eixo **tarefa – conflito**: nível de autorregulação e flexibilidade diante das dificuldades e erros (repetição, rigidez ou mudança de estratégias não sucedidas).

d) Eixo intersubjetivo com **pares** – transferência horizontal: modalidade prevalente de interação (cooperação, competitividade-rivalidade) e o papel do colega na regulação.

A construção dos indicadores contemplou as ações diante de conflitos cognitivos e sociais (o que se **faz** no contexto do conflito) e seus sentidos emergentes na produção discursiva (o que se **diz** sobre o conflito). Foram elaborados 109 indicadores, alguns deles comuns às duas naturezas das atividades propostas e outros específicos. A construção foi baseada em ferramentas conceituais da psicogênese piagetiana e da psicanálise articuladas ao longo da tese, a saber:

- tipo de conduta compensadora predominante (níveis de equilíbrio: alfa-gama-beta); sentimentos de fracasso/inferioridade e sucesso; valor e interesse; autorregulação, erros sistemáticos e funcionais; relações de cooperação/coação; egocentrismo/descentração.

- modos de tramitação pulsional: prevalência de indícios de processos originários (força/intensidade), primários (fantasia/princípio de prazer) ou secundários (princípio de realidade); modalidade defensiva; fragmentação e restrição x ligação dos objetos; dicotomia e precariedade x complexidade da produção psíquica; rigidez x plasticidade; fixação x heterogeneidade, características formais e de conteúdo preponderantes nas produções simbólicas.

### **Síntese dos procedimentos para cada parte da pesquisa<sup>3</sup>**

**Parte 1.** Organização e análise de informações escritas dos adultos e crianças nas fichas de inscrição, nos questionários para os pais (anamnese + crenças sobre inteligência) e nos relatórios escolares e médicos. A partir das fichas de matrícula foram sistematizados os motivos de inscrição. Essas informações permitiram inferir tendências na interpretação de pais e crianças sobre a dificuldade escolar.

**Parte 2.** Sistematização e análise de recorrências grupais em produções discursivas espontâneas, rodas de conversa e desenhos considerando os critérios de forma e conteúdo. As temáticas versaram em torno da interação com o outro, pares e adultos.

**Parte 3.** Leitura e análise quantitativa de dados oriundos de 172 protocolos de registro e de materiais correspondentes a sete semestres de atendimentos realizados entre 2011 e 2014. Visou-se verificar a recorrência de observações em torno das ações das crianças durante seu primeiro semestre de participação. Consideraram-se um total de 1385 itens marcados para três momentos da atividade: o afrontamento da novidade, da tarefa e dos conflitos. As opções marcadas foram sistematizadas em planilhas de Excel e calculadas segundo categorias expansivas ou restritivas do desenvolvimento. A distribuição foi também organizada por sexo e idade.

---

<sup>3</sup> Em cada parte os procedimentos serão detalhados.

**Parte 4.** Sistematização e análise de recorrências de produções discursivas espontâneas, das rodas de conversa e produções gráficas e desenhos. As temáticas versaram em torno da interação com o conflito e da autovalorização como sujeito pensante.

**Parte 5.** Estudos de caso e indicadores. A elaboração de recorrências e convergências em estudos de caso permitiu verificar as modalidades de enunciados, desenhos e procedimentos manifestados por um mesmo sujeito em contexto de jogos e em propostas de produções simbólicas. As informações provêm da leitura qualitativa dos protocolos de registro e dos registros supramencionados de produções discursivas e gráficas. Nesta parte da pesquisa apresentam-se indicadores empíricos, fruto das sínteses teórico-clínicas propostas nas partes 1, 2, 3 e 4. Por ser contemplada a modalidade cognitiva e afetiva preponderante de um mesmo sujeito, nesta instância cada criança constituiu uma unidade de análise. Assim, a sistematização dos dados reagrupa suas produções para estabelecer consonâncias e repetições de significantes e esquemas de ação. Nesta parte consideraram-se também algumas produções dos adultos (questionários preenchidos pelos pais ou responsáveis, relatórios médicos, psicológicos e escolares). As dinâmicas de transformação observadas são expostas no nível microgenético de cada criança na síntese de aspectos expansivos. Vale destacar que não se pretendeu fazer uma avaliação longitudinal rigorosa, mas identificar características preponderantes.

A seguir (parte 1), indaga-se a dimensão social do discurso sobre a dificuldade de aprendizagem à luz do contexto do fracasso escolar brasileiro. Com base em produções discursivas de professores, pais e crianças, analisa-se a co-construção dos sentidos da queixa escolar e discute-se de que modo essas tramas significantes podem ressoar no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

## Parte 1: O mal-estar escolar e suas ressonâncias no desenvolvimento infantil

Quando, seu moço, nasceu meu rebento  
 Não era o momento dele rebentar  
 Já foi nascendo com cara de fome  
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar  
 Como fui levando não sei lhe explicar  
 Fui assim levando ele a me levar  
 E na sua meninice, ele um dia me disse  
 Que chegava lá  
*Chico Buarque. O meu guri.*

No ano de 2015 o Censo escolar brasileiro apontou um total 3 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola. Nesse mesmo ano, 1.6 milhões de alunos que apareciam matriculados no censo de 2014 abandonaram a escola, sendo denominados pelo MEC como “invisíveis”<sup>4</sup>. O perfil majoritário dos alunos era de sexo masculino, negros e de escolas urbanas. Esse perfil prevalente converge com as estatísticas que revelam os três fatores da composição de alunos que mais impactam no Ideb<sup>5</sup> de uma escola: nível socioeconômico, cor/raça e gênero (Alves & Soares, 2013), de modo que, por exemplo, escolas com alunos de níveis socioeconômicos mais baixos mostram um Ideb também menor. Em uma perspectiva diacrônica, o Ideb tende a diminuir significativamente nos anos finais do ensino fundamental, valor que afeta mais os alunos não brancos por incidência de reprovação ou abandono precoce da escola.

O empobrecimento da qualidade do ensino ao longo dos anos também se revela na relação significativa entre o Ideb e a infraestrutura física escolar (que vai dos equipamentos, como computadores e biblioteca à manutenção do prédio, como presença de água tratada, banheiro, coleta de lixo, eletricidade, esgoto, etc). A infraestrutura tem um efeito mais negativo no Ideb nos anos finais do ensino fundamental (em comparação à educação inicial), período no qual são necessários mais materiais e professores especialistas. Ainda que o nível socioeconômico seja o fator de maior impacto, gênero e cor/raça também são elementos significativos (Alves & Soares, 2013). A discrepância de gênero se revela, por um lado, na

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo Ministro de Educação Aloizio Mercadante. Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/06/governo-quer-localizar-16-milhao-de-alunos-que-deixaram-a-escola-em-2015.htm>

<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

melhor desempenho em matemática entre os meninos e em leitura, entre as meninas e, por outro, no fato de que a construção do Ideb de proficiência média é mais influenciado pela competência em matemática do que em leitura (Soares & Xavier, 2013).

No escopo nacional os dados do Ideb mostram melhor qualidade da aprendizagem nas escolas privadas em comparação com as públicas. Os índices também tendem a ser mais elevados nos estados mais “ricos” em relação aos mais pobres. Bahia, Amapá, Maranhão apresentam os níveis mais baixos, enquanto que São Paulo e Minas Gerais, os mais elevados.

Evasão, repetência e precariedade do ensino na escola pública não constituem um sintoma social contemporâneo, mas histórico, e afeta principalmente as crianças pobres de periferia. O fenômeno data de finais do século XIX, praticamente de modo simultâneo à própria origem da escola (Patto, 2000; Paula & Tfouni, 2009). Sua manifestação se modela sob formas específicas de laço social e tensões com características de conjuntura.

A perspectiva da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu surgida na França foi uma das primeiras em evidenciar que as crianças de classes socioeconômicas mais pobres que frequentam escolas públicas com menor qualidade não só ingressavam “desfasadas” em relação às habilidades que o sistema escolar supõe já prontas como pré-requisitos para aprender, mas também que essa situação de desigualdade social é reproduzida e legitimada na escola (Nogueira & Nogueira, 2002).

Em uma perspectiva piagetiana, essa discrepância de classe converge com a leitura de Macedo (2002), segundo o qual “(...) às vezes vai melhor na escola aquele que finge, que sabe agradar o professor, que insiste na obtenção de uma nota, que reclama em uma linguagem que funciona, que entende as malícias do jogo escolar” (p. 16).

O fracasso escolar resulta em um sentimento de insucesso coletivo, que toma conta dos atores envolvidos no cotidiano escolar: a criança, sua família e os professores. Entretanto as parcelas de responsabilidade costumam ser repartidas em diferentes graus. O falso dilema de apontar a causa do fracasso na origem familiar de crianças pobres ou na escola que frequentam só esconde o fato de que ambos os fatores são, em realidade, prismas de um mesmo fenômeno mais abrangente de desigualdade social. A partir dessa perspectiva dialética, concordamos com Paín (2010) quando aponta que o processo de aprendizagem resulta em um sujeito que é produto de um momento histórico, um corpo, uma etapa genética da inteligência, uma história libidinal, um conjunto de crenças, saberes e práxis.

### **1.1 A co-construção das tramas significantes sobre a dificuldade escolar: entre naturalização e patologização**

A dimensão social do fracasso escolar resulta relevante para a psicologia porque permite ampliar a leitura e interpretação do fenômeno da dificuldade escolar, além de introduzir aspectos éticos na pesquisa e na prática psicológica e, assim, servir como um alerta para leituras reducionistas e reprodutoras da patologização de uma construção social. Desse modo, pode-se afirmar que o fracasso escolar apresenta uma “dimensão sócio-política do sofrimento” (Rosa, 2013) das crianças que encarnam esse fenômeno.

A dimensão mercadológica dos “transtornos da aprendizagem” é outro aspecto presente no campo da dificuldade escolar, o que pode ser corroborado no crescente marketing da indústria farmacêutica, editorial e midiática, intimamente relacionados com a prática da psicologia<sup>6</sup>. O discurso dos transtornos escolares cresce em terminologias que nomeiam e classificam. Rosa (2013) aponta que o excesso de significado oferece o caráter absoluto de “verdade” inteira e última. Um diagnóstico faz parte da construção de uma história subjetiva que não se constitui somente em armar uma sequência de dados, mas produzir tramas de significâncias, tramas de sentido. Para a autora “o desejo de saber supõe o insabido, o enigma, a incógnita” (p. 93) e resulta, assim, no oposto da certeza opaca da ignorância.

Na obra *O mal-estar na civilização*<sup>7</sup>, Freud (1930/1996) desenvolve a ideia do conflito estrutural entre as exigências das pulsões e as restrições da cultura, tensão na qual se funda a afirmação de que educar seria uma “profissão impossível” (junto com governar e psicanalisar). Macedo (2002) também destaca que a educação escolar está fundada em duas forças opostas. Por um lado, como direito universal de libertação e autonomia das crianças, visa o desenvolvimento do ser através do conhecimento. Por outro lado, por ser obrigatória, a dinâmica escolar configura-se na pressão e exigência dos adultos e se constitui como domesticação do “dever ser”, o que coloca o desafio de harmonizar a educação compulsória com o desejo de saber (Macedo, 2002).

Essas reflexões nos levam a questionar se a multiplicidade atual de classificações de transtornos de aprendizagem ocultaria a complexidade da dificuldade escolar. No contexto de intervenção da presente pesquisa, é necessário indagar: quais são os sentidos sobre a dificuldade escolar que prevalecem nas crianças participantes das oficinas e suas famílias?

<sup>6</sup> Um pequeno exemplo ilustra essa relação dificuldade escolar – mercado. O departamento de marketing da editora *Pearson*, líder em venda de instrumentos de avaliação psicológica no Brasil usa frases como: “*Sabia que até 6% da população possui transtornos de aprendizagem?*” ou “*Você sabia que o Brasil está entre os países com mais alunos de baixo rendimento escolar?*” Assim, altas porcentagens de transtornos e baixo rendimento são vistas como impulsionadoras de vendas para esta empresa.

<sup>7</sup>O termo mal-estar é muito utilizado na literatura psicanalítica (assim como no título desta parte da tese), inspirado nesse texto clássico.

As dificuldades escolares vêm se tornando um tema de crescente interesse nas pesquisas em Psicologia, mas também em outros campos do saber como Medicina, Educação, Sociologia e Psicopedagogia. Dependendo da área de conhecimento e da linha teórica escolhida, tem-se como foco o mal-estar institucional dos atores escolares, o fracasso escolar com base em políticas públicas, as implicações dos discursos de pais e professores no autoconceito dos alunos, as dificuldades, distúrbios e transtornos da aprendizagem ou os problemas de relacionamento no cotidiano escolar, entre outros.

Tendo em vista a dimensão de co-construção indivíduo-entorno envolvidos neste problema, tentaremos elucidar articulações entre os sentidos subjetivos em torno da dificuldade escolar e seus efeitos no desenvolvimento afetivo e cognitivo. De início, é preciso indicar que a expressão *dificuldades escolares* escolhida no título desta tese aponta ao mal-estar psíquico e social emergente no palco da instituição escolar e que afeta simultaneamente crianças, professores e famílias. Isto é, não se trata somente de uma dificuldade de quem aprende (foco da dificuldade de aprendizagem), de quem ensina (queixa escolar), ou do nível cultural da família. O termo *dificuldade escolar* aqui adotado remete a uma leitura interacionista, focada no “entre” desses pólos, ou seja, ao encontro da cultura familiar e escolar, entendidas como duas faces da mesma moeda envolvida em um sistema social mais amplo em que estão inseridas, e que a falsa dicotomia do déficit na “criança” ou na “escola” termina por esconder. A complexidade causal do fenômeno de fracasso escolar se potencializa e se reproduz na dupla mão entre expressões sintomáticas singulares e queixas escolares. Em síntese, a dificuldade escolar é aqui interpretada como a manifestação micro-singular de um sujeito permeado por um contexto macro-social.

### ***O discurso dos transtornos: quando o excesso de respostas restringe a pergunta***

A terminologia utilizada na literatura psicológica que explica o fracasso escolar muitas vezes se apresenta de forma ambígua, não sendo fácil distinguir sua especificidade. Entretanto, de modo geral, podem ser observados três grandes grupos de termos. A denominação **distúrbios e/ou transtornos da aprendizagem** tem sua origem nos manuais psiquiátricos de critérios diagnósticos e pressupõe uma disfunção dos circuitos cerebrais que prejudicaria um domínio de habilidades (discalculia, disgrafia, disortografia, etc). A designação **dificuldades de aprendizagem** apontaria problemas episódicos ou temporários que podem ser resolvidos com mudanças de metodologia de ensino, terapias psicológicas ou psicopedagógicas, ou seja, com intervenções pontuais que acompanhem e orientem o sujeito durante certo período. O termo **queixa escolar** foca a desnaturalização e historização das

dificuldades de aprendizagem a partir de uma avaliação crítica que a estuda em seu caráter de produto institucional e político.

Esse terceiro grupo aponta que os avanços da indústria farmacêutica e sua relação com o fenômeno da medicalização da infância (especialmente a partir do diagnóstico de TDAH) trazem efeitos discursivos e práticos nos planos familiar e escolar. A desvinculação do professor de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem poderia ser um desses efeitos. Isso leva alguns autores a considerar que se em outros tempos a raça e a carência cultural eram motivos do fracasso escolar, a responsabilização se coloca hoje na própria criança (Paula & Tfouni, 2009; Asbahr & Lopes, 2006).

A circulação exacerbada e deformada do “discurso dos transtornos” na escola pode colaborar com uma aprendizagem desvalorizadora do si mesmo que fragiliza processos de desenvolvimento do Eu<sup>8</sup>. Estudos sobre a natureza da queixa escolar analisam o ingresso do discurso científico de peritos e técnicos na escola. Afirmam que os pré-diagnósticos do professor constituem um modo de fugir da análise das matrizes institucionais da dificuldade de aprendizagem que se encarnam no aluno, mas que o transcende (Aquino, 1997). A respeito da prática do pré-diagnóstico, Guarido (2007) destaca a frequência com que professores e coordenadores professam diagnósticos (especialmente de TDAH) com base na observação de certos comportamentos das crianças que são encaminhadas para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. A denominação “distúrbios/transtornos de aprendizagem” que provem do discurso médico-psiquiátrico frequentemente se apresenta citado nos relatórios e falas dos professores. Essa categoria diagnóstica, inclusive no DSM, pode resultar vaga e abrangente, facilitando, portanto, a tendência de se enquadrar nela qualquer criança que apresenta dificuldades escolares (Machado, 1997).

Bernardeau *et. al.* (2014) observaram um efeito similar em relação ao diagnóstico de discalculia. Os autores realizam um atendimento grupal chamado “Grupo lógico-matemático”, utilizando os subsídios da teoria piagetiana e psicanalítica na unidade de psicopatologia da criança e do adolescente do centro hospitalar Sainte-Anne, em Paris. Para eles, o diagnóstico de discalculia com o qual chegam as crianças atendidas funcionaria como uma etiqueta que confirma um fracasso, em vez de abrir perguntas sobre o sujeito. Com base nos conceitos piagetianos e freudianos, estes autores preferem então falar de crianças com dificuldade de representação e/ou construção do número.

---

<sup>8</sup> Veremos mais adiante que a atribuição causal do transtorno remete à dimensão de capacidade, tem lócus interno e é estável no tempo.

### ***O gênero na dificuldade escolar***

Discutir a circulação do discurso dos transtornos da aprendizagem é um convite para também refletir sobre a questão do gênero no cotidiano escolar. A subjetividade infantil é atravessada pelo discurso escolar. Identidades de gênero e identidades cognitivas (ser reconhecido como um ser pensante e inteligente) são aprendidas na escola mediante discursos de professores e materiais didáticos que não são neutros em sua construção. A escola colabora nos modos de subjetivação das crianças reproduzindo os discursos imperantes em cada época histórica. O livro *Como se ensina a ser menina?*, de Monserrat Moreno (1999), discute essa questão, mostrando de que modo o sexismo se reproduz na escola. Se os estudos dos discursos (e preconceitos) sobre gênero no contexto escolar já tem vários anos, a sua relação com os transtornos da aprendizagem é mais incipiente.

A maior proporção de meninos nos atendimentos de saúde mental foi corroborada por várias pesquisas. Das 551 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos atendidas em 1997 no Sepia<sup>9</sup>, 386 (70%) eram meninos e 165 meninas (30%), o que confirmou uma diferença significativa da variável sexo (Lee & Matarazzo, 2001). Essas porcentagens são corroboradas na frequência de gênero observada na população participante das Oficinas de Jogos durante o período de 2011 a 2014, que será apresentada mais adiante.

A literatura que trata do perfil do diagnóstico do TDAH também verifica maior prevalência nos meninos. As proporções variam entre: aproximadamente 2:1, em estudos populacionais, e até 9:1 em estudos clínicos (Rohde & Halpern, 2004). A prevalência de meninos no diagnóstico de TDAH seria consequência da maior presença de sintomas hiperativos, enquanto as meninas apresentam mais o tipo desatento (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011; Rezende, 2013). Assim, a sintomatologia externalizante causa mais encaminhamentos da escola e/ou mais preocupação dos pais pela tensão gerada na convivência familiar. A diferença de gênero no TDAH concorda com a proporção de tendências gerais de comportamentos internalizantes em meninas e externalizantes em meninos (Emerich, Silves & Gonçalves, 2012). Entretanto, para alguns autores essa discrepância de gênero é controversa e a literatura não apresenta um consenso (Borsa, Souza & Bandeira, 2011).

No debate genética x cultura, as diferenças de gênero foram abordadas em pesquisas com bebês, por ainda estarem pouco “contaminados” pelo entorno. Os resultados não mostraram diferenças significativas de gênero e raça nas habilidades inatas como

---

<sup>9</sup> Ambulatório do Serviço de Psiquiatria da Infância e da Adolescência do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da FM/USP

reconhecimento de objetos atípicos, quantidades, etc. (Spelke *apud* Dobbs, 2012). No entanto, a educação (familiar e escolar) vai reforçando certos padrões de conduta ao longo do desenvolvimento, que se expressam em diferenças epidemiológicas na manifestação de psicopatologias. Nos Estados Unidos, por exemplo, a cada três sujeitos com depressão, duas são mulheres. A hipótese etiológico-cultural remete aos aspectos de criação e identidades de gênero. Nesse sentido, as mulheres seriam mais educadas para falar dos seus sentimentos, portanto, se autorizariam a uma maior expressão da tristeza. Diferentemente, os homens com depressão manifestariam mais raiva e irritação do que tristeza, motivo pelo qual o diagnóstico pode ser “escondido” ou disfarçado. Contudo, além das questões culturais, para alguns autores, os hormônios sexuais também teriam um papel na expressão da patologia (Westly, 2010).

### ***1.1.1 O que aprendem as crianças que “não aprendem”?***

Em uma perspectiva psicanalítica, “ir mal na escola” pode resultar em uma das primeiras feridas narcisistas e marcas sociais de exclusão. Como afirma Schlemenson (2005, 2009, 2008), durante a infância a escola constitui o principal espaço social onde as habilidades e limitações individuais ficam publicamente expostas. A expressão “crianças que não aprendem” se refere às crianças com dificuldades escolares. Entretanto, mesmo sem aprender matemática ou português, na escola elas aprendem modos de se relacionar com os outros, de se defender ou se submeter a situações de exposição e a desenvolver formas mais ou menos sofisticadas de ocultar suas dificuldades ou deixá-las passar despercebidas.

O processo de escolarização pode gerar sofrimento psíquico quando há cronicidade no estigma do “déficit”, rótulo que leva a sentimentos de inferioridade, incapacidade e menos-valia. Estes alunos manifestam sentimentos de fracasso e uma autoimagem depreciativa de si mesmos (Osti & Brenelli, 2013; Cabanach & Arias, 1998; Jacob *et al.*, 1999; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003). A correlação entre autoconceito e desempenho dos alunos é diretamente proporcional (Sisto & Martinelli, 2006). Conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem, diminuem os sentimentos positivos, as crenças sobre a própria competência, a persistência diante das tarefas e as expectativas de êxito dos alunos. Diversas pesquisas corroboram a existência de uma correlação altamente significativa entre essas variáveis (Carneiro, Martinelli & Sisto 2003; Cabanach & Arias 1998).

Dentre os fatores de risco para as dificuldades de aprendizagem, encontram-se o maltrato, a rigidez, o autoritarismo, o excesso de crítica, a hipo-estimulação no lar e a

frequente mudança de professores (Sabina, Saéz & Roméu, 2010). Ademais, essas questões constituem um fator de risco para problemas psicossociais. Entretanto, a carência de estudos longitudinais impede de se identificar quais fatores de risco são desencadeantes, intensificadores ou consequências das dificuldades de aprendizagem. Na literatura, por exemplo, o déficit de habilidades sociais aparece tanto no lugar de causa como consequência (Mazer, Bello & Bazon, 2009).

Diante do que foi exposto até aqui, pode-se reconhecer que a relação entre dificuldades de aprendizagem e autoconceito escolar não pode ser estabelecida na forma de causalidade. Não se sabe em que medida as experiências de fracasso escolar contribuem para a formação de um autoconceito escolar negativo, ou se a existência de um conceito de si mesmo mais negativo contribui para a configuração de situações de fracasso escolar. Entretanto, pode-se afirmar que “crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem tendem a ter um autoconceito escolar mais rebaixado do que crianças que não têm a dificuldade” (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003, p. 433), o que nos leva a postular que o mais provável é que estes fatores estejam imbricados numa relação de mútua causalidade.

As pesquisas sobre aspectos afetivos dos processos de ensino e aprendizagem apontam ao papel do professor como um fator obstaculizador ou facilitador (Arantes, 2003). Os resultados obtidos por Osti e Brenelli (2013) mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma representação negativa de si mesmos e nutrem baixas expectativas sobre seu desempenho escolar, vivenciando este como uma experiência tensa. A representação negativa dos alunos pode ter por base o discurso de seu professor. As autoras expõem que parte das crianças entrevistadas considera que suas professoras entendem que suas dificuldades de aprendizagem provêm de alguma doença na cabeça, de um problema no cérebro, ou que são consequência de uma “cabeça que não funciona direito”, o que foi expresso em frases como: *“a pró diz que eu tenho problema no cérebro e que não aprendo”* (p. 420), *“quem não aprende tem problema do cérebro”* (p. 421).

As competências que o aluno acredita possuir em relação a seu desempenho acadêmico são frequentemente construídas, por um lado, com base nas experiências de sucesso ou fracasso vivenciadas na instituição escolar, e por outro, nas avaliações que recebe de seus professores, colegas e pais. A construção dessas crenças constitui um processo lento que se desenvolve nas experiências e relações com os outros, que aprovam ou desaprovam seu comportamento. Esses “outros” são, principalmente, os adultos cuidadores significativos que exercem algum controle sobre a criança e cujas opiniões têm influência sobre ela (Osti &

Brenelli, 2013; Sadalla, 1998)<sup>10</sup>.

Em resumo, pode-se afirmar que, quando uma criança “não aprende” o que a escola demanda, frustra as expectativas dos adultos, mas não deixa de aprender. Parafraseando a expressão “aprender a aprender”, poderíamos dizer que a criança que fracassa cronicamente na escola “aprende a não aprender” e essa aprendizagem traz efeitos na sua vida extra-escolar presente e futura. Por sua vez, quando uma criança “não aprende”, necessariamente há adultos que não estão podendo, sabendo ou querendo ensinar. Com adulto nos referimos ao espectro amplo de familiares, professores, escola e Estado<sup>11</sup>.

Converter a demanda de atendimento em enigma acerca do sofrimento psíquico é uma das tarefas do psicanalista que pretende implicar o sujeito no seu mal-estar. Como foi afirmado, “sujeito” aqui alude a todos os responsáveis pelo fenômeno do fracasso escolar, e não só a criança. Conforme aponta Voltolini (2001), a superação do mal-estar “tem a ver com um atravessamento questionador e responsável por esse sofrimento, ao contrário de petrificar-se nele, assumindo (gozando) o lugar da vítima” (p. 102). Cabe ao analista gerar esse movimento em detrimento da repetição e da estereotipia. Assim, para promover essa dinâmica questionadora faz-se necessário indagar de que modo, as tramas de significações das crianças e famílias acerca da queixa escolar permitem inferir modalidades de assimilação e implicação no problema escolar.

### **1.1.2 Esforçado x Inteligente: a responsabilização da criança pela sua aprendizagem**

As pesquisas da teoria socio-cognitiva realizaram valiosos aportes para observar e analisar os aspectos afetivos implicados nas dificuldades escolares. A literatura relacionada à teoria de Bandura é extensa e tem estudado, entre outros temas, a autorregulação (entendida como processos que ligam o pensamento à ação) e o desenvolvimento meta-cognitivo no contexto acadêmico (Polydoro & Azzi, 2008).

No vasto levantamento realizado por Cabanach e Arias (1998), são referidas as características afetivo-emocionais comparativas entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Os grupos apresentam diferenças na atribuição causal do seu sucesso e

---

<sup>10</sup> Outro exemplo de como o discurso dos transtornos modifica o vínculo professor-aluno nos foi relatado por uma professora, segundo a qual, tendo percebido uma inquietude intensa em um aluno medicado com *Ritalina*, aproximou-se e perguntou: *Você tomou o medicamento hoje?* Vemos como a pergunta pelo sujeito, a indagação sobre algum acontecimento que esteja preocupando a criança foi anulada em prol de uma imediata e redutora interpretação neuroquímica do mal-estar.

<sup>11</sup> O Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “É dever da *família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público* assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (o grifo é meu).

fracasso escolar em relação a quatro variáveis: capacidade, esforço, acaso e influência dos outros. Dependendo da atribuição escolhida, cada pessoa pode experimentar sentimentos diversos. O quadro abaixo sintetiza a relação entre atribuição causal e emoções segundo a *Teoria atribucional da motivação de logro* de Weiner, que fundamenta vários trabalhos da teoria social-cognitiva.

**Quadro 1:** Sentimentos consequentes à atribuição causal de fracasso ou sucesso e caracterização das atribuições

<b>Atribuição causal</b>	<b>Situação de Fracasso</b>	<b>Situação de Sucesso</b>	<b>Possibilidade de Controle</b>	<b>Estabilidade</b>	<b>Lócus</b>
<b>Esforço</b>	culpa	calma (relaxamento)	controlável	instável	interno
<b>Capacidade</b>	incompetência (baixa auto-estima)	competência (orgulho, alta auto-estima)	incontrolável	estável	interno
<b>Sorte</b>	surpresa	surpresa	incontrolável	instável	externo
<b>Influência dos outros</b>	ira	gratidão	incontrolável	estável	externo

Fonte: Elaboração própria com base nas categorias de Weiner mencionadas no texto de Cabanach e Arias (1998)

Considerando o quadro acima, caso a criança atribua a causa do seu fracasso escolar à falta de capacidade, teria mais riscos de desenvolver uma baixa autoestima por ser considerada um fator incontrolável e estável. Contrariamente, a explicação pelo esforço seria motivadora por ser uma atribuição interna, mas controlável, ou seja, que pode ser modificada. A atribuição a fatores externos leva à abstenção da responsabilização (Cabanach & Arias, 1998).

As pesquisas levantadas por Cabanach e Arias (1998) confirmam que alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a explicar seus fracassos acumulados por meio de um padrão atribucional de baixa capacidade. Por um lado, essa atribuição promove sentimentos negativos na motivação e, por outro, reduz as expectativas futuras de sucesso, o que favorece a perda de confiança nas próprias capacidades. Assim, a diminuição do esforço e a não implicação nas tarefas favorece novos fracassos, o que leva a um “círculo de desamparo”. Os autores concluem que a repetição de experiências escolares negativas diminui o autoconceito e o esforço, o que também pode levar a retraimento social e/ou comportamentos desadaptativos. Entretanto, advertem que algumas pesquisas reconhecem que nem todos os alunos com dificuldades caem no “círculo de desamparo”, e que apesar de não ser possível estabelecer um perfil de atribuição geral para sujeitos com dificuldades, pode-se falar de padrões mais ou menos adaptativos.

Ao enfoque intrapessoal da motivação de Weiner, acrescentam-se os aspectos interpessoais das atribuições causais de pessoas significativas do entorno do aluno (Bzuneck

& Sales 2011). Nessa linha, uma pesquisa realizada com professores da escola pública mostrou que a causa do fracasso tende a ser atribuído aos alunos, porque a ação docente é reconhecida como um fator de aprendizagem só nas situações de sucesso escolar. Nos casos de bom desempenho, os professores atribuem sua causa à capacidade e esforço do aluno, porém, os casos de baixo desempenho são atribuídos à baixa capacidade, característica incontrolável, interna e estável. Segundo os autores, essa crença pode levar aos professores a sentimentos de impotência. Como intervir? Para os autores, a intervenção da ênfase discursiva no esforço é uma questão delicada. Se um aluno considera ter se esforçado ao máximo, mas recebe do professor a interpretação de que fracassou porque faltou esforço, ele poderá então explicar seu desempenho em termos de incapacidade (Martini & Del Prette, 2002). Ademais, de acordo com o Quadro 1 acima, a atribuição causal de falta de esforço nas situações de fracasso pode levar a sentimentos de culpa.

O levantamento de Bzuneck e Sales (2011) confirma que, por um lado, os alunos dão especial importância à interpretação dos professores e colegas sobre seu desempenho. Por outro lado, mostram que em alguns casos os alunos preferem ser vistos como preguiçosos mais do que como incapazes e, em outros, optam por gerar compaixão, expressando empenho para deixar claro que a causa do fracasso deve-se a incapacidade. Conforme os autores, na perspectiva da teoria social-cognitiva a intervenção é direcionada para que o aluno deixe de pensar que tem um problema de capacidade (variável não controlável) e atribua seu desempenho a uma questão de esforço, mudança de crenças que deveria ser promovida também nos professores. Entretanto, no contexto brasileiro há ainda poucos estudos sobre as relações interpessoais na sala de aula, estratégias de aprendizagem, representações dos professores acerca da inteligência e outras variáveis internas, como os conhecimentos prévios (Bzuneck & Sales, 2011). Atualmente, também se aponta a necessidade de trabalhos que incorporem estratégias de regulação afetiva e intervenções que promovam a consciência e percepção das emoções (Polydoro & Azzi, 2008).

Dweck (2015) problematiza que o sucesso dos alunos dependa só de um esforço maior. Ainda que seja chave para o estudo, as crianças também precisam de novas estratégias para não ficar estancadas, ou se esforçando com um repertório errado. Outro ponto que levanta a autora é que muitos adultos oferecem como “consolo” elogios do tipo “parabéns, você se esforçou tudo o que pôde”, para que elas se sintam bem, mesmo quando não estão aprendendo nem melhorando. O excesso de elogios também gera dependência. Segundo Dweck (2015), há um olhar negativo do esforço quando se acredita que ele é evidência de pouca inteligência, como se as pessoas “inteligentes” não precisassem se esforçar. Qual seria a proposta da

autora? Encorajar os processos, no que ela chama de “mentalidade do crescimento”, que consiste em explicar à criança como funciona o cérebro e como a inteligência pode crescer e aumentar (modificabilidade cognitiva).

Em síntese, a literatura nos permite afirmar, por um lado, que a vivência de uma dificuldade escolar prolongada pode restringir o desenvolvimento afetivo e cognitivo de uma criança. Por outro, observou-se que explicar a dificuldade escolar seja por insuficiência de esforço seja por capacidade termina reduzindo o problema na criança. Partindo do pressuposto da co-construção das dificuldades escolares na interação entre criança e adultos, expõem-se a seguir os significados e atribuições causais do mal-estar escolar que circulam em suas produções discursivas. Foram analisados os motivos de inscrição, que constituem a primeira apresentação subjetiva na forma de demanda a um outro (no caso, o atendimento das oficinas do Leda/USP). Ademais, foram pesquisadas representações sobre inteligência feitas pelos pais de algumas das crianças participantes. A consulta desses materiais não teve como objetivo desvendar as causas das dificuldades, mas tentar responder: quais são os sentidos prevalentes acerca da dificuldade escolar no olhar das crianças e dos adultos?

### 1.3 Procedimentos metodológicos

#### *Procedimentos para a coleta de dados*

Para discutir os significados prevalentes sobre as dificuldades escolares consultamos uma seleção de materiais de arquivo das Oficinas de Jogos do Leda/USP, a saber:

- 128 fichas de matrícula com motivos de inscrição;
- 25 questionários sobre inteligência;
- 24 questionários tipo anamnese (informações gerais sobre a criança: antecedentes, escolaridade e família);
- Encaminhamentos e relatórios escolares e de profissionais da saúde.

1) As **fichas de matrícula** foram sistematizadas considerando o preenchimento do item “motivo de inscrição”, escolhido para explicar a solicitação de atendimento. A ficha é preenchida no início de cada semestre e contém espaços para dados pessoais como nome, endereço, telefones, etc. O último item destina-se ao “motivo de inscrição”. Quando a criança não consegue escrever (por não saber o motivo ou por dificuldade na escrita) leva a ficha para casa para ser preenchida por um adulto.

2) Para indagar as **crenças sobre inteligência**, foram analisados 25 questionários

preenchidos pelos pais (ver Anexo B). A matriz foi elaborada pela pesquisadora, inspirada em uma escala de crenças sobre inteligência formulada por Faria (2003), que indaga concepções dinâmicas ou estáticas.

3) Para explorar sentidos subjetivos da queixa escolar, foram analisados 24 **questionários de tipo anamnese** preenchidos por pais ou responsáveis.

4) Foram também consideradas expressões discursivas institucionais em **relatórios de professores e profissionais de saúde** sobre as crianças participantes das oficinas.

*Procedimentos para a análise de dados*

Todos os materiais foram analisados qualitativamente segundo o conteúdo discursivo. As fichas de matrícula e os questionários sobre inteligência foram, ademais, organizados em tabelas de frequência percentual, de acordo com as categorias definidas para cada tipo de motivo e crença.

#### 1.4 Resultados e discussão: a demanda de atendimento

Antes de apresentar os dados sobre os significados da dificuldade escolar, cabe mencionar brevemente um aspecto de gênero observado na população dos atendimentos. Historicamente, a maioria das crianças participantes das oficinas de jogos são meninos, o que confirma a prevalência masculina citada na literatura acerca do perfil de gênero na demanda de atendimento em instituições de saúde mental. A porcentagem de inscrições<sup>12</sup> em cada semestre do período 2011-2014 segundo o sexo pode ser observado na tabela embaixo.

**Tabela 1:** Distribuição de inscrições nas oficinas de jogos nos semestres do período 2011-2014 segundo o sexo.

	Frequência absoluta	Frequência relativa
masculino	102	71 %
feminino	42	29 %
total	142	100%

Fonte: Elaboração própria

Carvalho (2003) tem discutido as causas da prevalência do fracasso escolar de meninos. Um dos pressupostos que se costuma levantar para explicar essa questão é o trabalho infantil majoritário no sexo masculino. Entretanto, essa justificativa não seria pertinente para esta autora, já que as meninas, em compensação, trabalham mais em serviço doméstico ou cuidando de irmãos mais novos. Em nossa pesquisa, encontramos o caso de Am (F)<sup>13</sup>, que

<sup>12</sup>Cabe ressaltar que o número de inscrições não corresponde ao número de crianças, já que uma mesma criança pode se inscrever nas oficinas por até três semestres consecutivos.

<sup>13</sup> Todos os escritos extraídos dos materiais consultados são colocados entre aspas e em itálico. Para manter o

segundo a mãe “Ajuda no serviço e ajuda a cuidar das irmãs mais novas (...) ajuda na arrumação, nos cuidados dos animais”. Carvalho verificou também que, em 1996, entre os jovens analfabetos de 15 a 19 anos, aqueles do sexo masculino eram o dobro em relação à do sexo feminino, sendo que a maioria havia passado pela escola. Para a autora, o estereótipo de meninas tranquilas e dóceis e meninos indisciplinados e desorganizados também não explicaria essa diferença. Sem chegar a conclusões definitivas, Carvalho aponta a um imaginário de masculinidade que poderia em parte explicar essa diferença de gênero e assinala que o menino que vai bem na escola ou que é elogiado pela professora “acaba sendo desprezado pelos colegas, chamado de 'bicha' ou de 'mulherzinha', e para afirmar sua masculinidade acaba tendo que recorrer até ao mau desempenho escolar, à indisciplina” (Carvalho, 2003, p. 191).

Desde outra perspectiva, Fernandez (2006) aponta que no ensino de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série<sup>14</sup> mais de 95% dos profissionais são mulheres, o que causaria dificuldades de identificação dos meninos com as professoras e seria um obstáculo para a significação prazerosa do conhecimento. Nessa mesma linha, a pesquisa de Sleator e Ullman (*apud* Janin, 2004) comprovou que crianças com diagnóstico de TDAH amenizam a expressão da sintomatologia hiperativa em contextos de interação com figuras de autoridade masculina em vez de femininas.

O tema é incipiente e não há ainda consenso para explicar a prevalência masculina tanto no fracasso como na dificuldade escolar. Ao longo deste trabalho serão mostradas algumas diferenças de gênero observadas durante a pesquisa.

A respeito dos **motivos de inscrição** nas oficinas, das 128 fichas de matrícula consultadas, 82 foram preenchidas pelas próprias crianças e 46 por adultos (pais ou responsáveis). Essa questão foi organizada em cinco categorias segundo o tipo de conteúdo, de acordo com o quadro a seguir.

**Quadro 2:** Categorias de organização para os motivos de inscrição de pais e crianças.

<b>Cognitivo-escolar</b>	Menção de habilidades cognitivas, competências acadêmicas ou metas exigidas na escola como ler/escrever, tirar boas notas, aprender, estudar, etc. (ex. <i>ajuda de ler / para melhorar na escola / aprender / para lição de casa</i> ).
--------------------------	--

sigilo da identidade da criança coloca-se uma identificação fictícia e entre parêntese o sexo – feminino (F) ou masculino (M). As intervenções dos adultos das oficinas são escritas entre colchetes [ ]. Os escritos de diferentes sujeitos (crianças ou pais) sobre uma mesma temática são separadas pela barra oblíqua ( / ). Os erros de ortografia ou problemas de escritura, tanto das crianças como dos adultos, foram corrigidos para facilitar a leitura e também porque não alteram as tramas de significações.

<sup>14</sup> Correspondente ao atual Ensino Fundamental – Ciclo I no Brasil.

<b>Atitudinal comportamental</b>	Referência a atitudes atuais restritivas como dispersão, pouca atenção e concentração, ou expectativas de mudança (ex. <i>Ficar mais corajoso</i> ). Indícios de auto-responsabilidade pelas dificuldades (ex. <i>Porque converso muito</i> ).
<b>Mistos</b>	Alusão a motivos cognitivo-escolares e atitudinais.
<b>Encaminhamento e/ou diagnóstico</b>	Menção de demanda externa, encaminhamento da escola ou profissional da saúde. (ex. <i>A escola pediu para fazer psicopedagogia / TDAH</i> )
<b>Outros</b>	Motivos descontextualizados, ilegíveis ou com espaço vazio. (ex. <i>Eu vim para aprender a jogar xadrez</i> ).

Fonte: Elaboração própria

#### 1.4.1 “Pra aprender a ler e escrever”: os motivos das crianças

Com base nas categorias supracitadas, apresenta-se a seguir a distribuição dos motivos preenchidos pelas crianças participantes das oficinas nas 82 fichas de matrícula.

**Tabela 2:** Frequência absoluta e percentual de tipos de motivos das crianças.

<b>Tipos de motivos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cognitivo-escolar	53	65
Atitudinal	11	13
Mistos (cognitivo + atitudinal)	1	1
Encaminhamento e/ou diagnóstico	6	7
Outros	11	13
Total	82	100

Os motivos levantados pelas crianças são, em geral, muito breves (em parte pela própria dificuldade de escrever). No entanto, as informações permitiram inferir tendências de interpretação sobre a própria dificuldade escolar. Das 53 fichas preenchidas por crianças que mencionam questões cognitivo-escolares, 16 especificam problemas relacionados com alfabetização e só duas mencionam a matemática. O recorrente motivo “para aprender a ler” parece ser uma preocupação significativa e uma expectativa da criança.

Uma questão de transferência institucional merece ser aqui destacada. As expectativas de “cura” pelas oficinas de jogos vislumbrariam um tipo de transferência com a USP na forma de uma fantasia (dos pais e/ou das crianças) de reparação, ou seja, na ilusão de resolver problemas de tamanha complexidade, como a alfabetização, em apenas uma hora semanal. É sabido que a USP tem reputação como centro de excelência em todo o Brasil. Portanto, levar um filho nessa instituição já seria sinônimo de um atendimento diferenciado e de prestígio. Na trama de significantes dos usuários, a sigla “USP” circula com uma intensa carga afetiva positiva e funciona como uma grife de garantia quase mágica de qualidade. Não por acaso muitas famílias fazem longos deslocamentos (desde Osasco e outras localidades) para garantir

um atendimento com “profissionais da USP”.

A participação em um programa de intervenção não deriva de uma escolha espontânea das crianças. Elas são sempre levadas pelos pais, que por sua vez são “levados” por uma queixa escolar. No desenrolar do atendimento, cada criança se apropria de forma singular do espaço e do “espírito lúdico” das oficinas, de modo mais ou menos autônomo em relação aos encaminhamentos e às expectativas parentais. As crianças chegam ao atendimento com ideias diversas transmitidas pelos adultos, que relacionam as oficinas a um espaço educativo, de cura ou de recreação: Ad (M) “*minha mãe acordou e disse que o avó ia trazer na USP para estudar*”, Fe (M) “*meu pai falou que eu ia no médico. Eu não gosto desses atendimentos*”, W (M) “*minha mãe falou que ia na USP para brincar*”. Outras crianças, quando indagadas acerca do objetivo das oficinas, dão respostas que parecem fabuladas, como no caso de Ga (M): “*pra melhorar na escola, aprender videogames, jogar e criar, ganhar dinheiro e, no futuro, ajudar os países que precisam*”; Er (M) “*para trabalhar, ler, ganhar dinheiro e ajudar os pobres*”. Mesmo apresentando elementos de uma certa lógica megalomaniaca correspondente ao pensamento mágico ou à fabulação, nas respostas de Ga (M) e Er (M) observa-se uma sequência temporal lógica de causas e efeitos, com traços de um projeto futuro e uma historização do Eu. Ou seja, evidenciam plasticidade psíquica e descentração, características da capacidade de imaginar.

Se no olhar da psicanálise a transferência de sentimentos dos pais aos professores é um processo típico da escolarização, mecanismo similar acontece com as monitoras das oficinas chamadas de “pró” ou “tia” pelas crianças (e “psicóloga” ou “doutora” pelos pais). Nesse sentido, um investimento irruptivo de transferência vertical (adulto-criança) foi manifestado por J (F) quando preenche o motivo de inscrição em seu segundo semestre de participação: “*porque a professora me mandou aqui e eu adoro ficar aqui na USP com as professoras da USP e elas estão me ensinando muita coisa, que elas estão me ensinando muito!*” Em várias crianças observa-se a insistência em chamar as monitoras de “professoras”, ainda que seja solicitado para que sejam chamadas pelo nome.

Dentre os **motivos atitudinais** mencionados pelas crianças prevalece a dispersão, desconcentração e a conversa em sala de aula, como no caso de Fe (M): “*porque eu converso demais*”. Problemas de relacionamento foram manifestados por G (M): “*não ficar nervoso quando alguém me irrita*”. Um posicionamento de culpabilidade foi expresso por Fr (M), em uma extensa escrita quase como uma confissão: “*porque não estou prestando atenção na professora, estou brincando na aula, estou com dificuldades nas lições de casa, não estou conseguindo acompanhar a professora, estou com muita dúvida nas lições, eu não estou*

*estudando muito*”.

Cada criança assimila os discursos dos adultos de um modo singular. No caso de Gui (M) o motivo de inscrição foi a estética da sua letra: *“porque eu não sabia fazer letra bonita”*. Mesmo sendo possível que letra *bonita* signifique letra *legível*, é interessante que ele assimilou que sua letra era feia. O vocabulário escolhido pela criança também dá indícios de como o discurso sobre sua dificuldade é co-construído. Am (F), que faz *Kumon*<sup>15</sup> além das oficinas, em duas fichas menciona a importância de “ter raciocínio” e estar “atento”: *“É muito importante saber o que estamos estudando”*; no ano seguinte: Am (F) *“ter raciocínio, quantidade mais rápida”*. Outro elemento saliente foi a escrita de termos específicos de diagnósticos, inclusive com a nomenclatura de manuais de psiquiatria: J (M) *“Para a apresentação D71+F90<sup>16</sup> pedido conselho tutelar”*. Segundo Janin (2004), a criança que se identifica com um diagnóstico pode estar respondendo defensivamente a um problema narcisista ou de identidade. Para a autora, um rótulo de déficit, mesmo quando a apaga como sujeito, a nomeia como algo diferente que pode resultar melhor do que nada.

Somente uma das fichas apresenta alusão aos adultos. G (M) expressa: *“porque estou com problemas familiares (minha mãe está com problemas inclusive com seu trabalho)”*. Entre os motivos que aludiriam à capacidade, La (F) escreve: *“para ficar mais inteligente”*. Neste caso, pode-se inferir que ela se considera pouco inteligente para responder satisfatoriamente na escola, mas também pode se tratar de uma expectativa de autossuperação. Independentemente de ser uma questão de quantidade, haveria expectativas de melhora e a suposição de que a inteligência muda, diferentemente da ideia de estabilidade do construto “capacidade” nas pesquisas da teoria social-cognitiva. Considerar-se insuficientemente capaz em um momento ou para determinada tarefa não implica necessariamente a ideia de imobilidade ou cronicidade dessa situação pontual. Assim, a atribuição causal por capacidade não seria sempre negativa, a depender de como for assimilada.

A seguir, serão explorados os motivos prevalentes dos pais das crianças.

#### **1.4.2 “Você é muito inteligente, mas tem preguiça”: os motivos dos adultos**

Utilizando o mesmo critério anterior, foram sistematizadas as manifestações dos adultos sobre os motivos de inscrição nas oficinas.

<sup>15</sup> Kumon é um método de aprendizagem japonês com franquias em diversos países.

<sup>16</sup> F90: Transtornos hiperativos (DSM IV)

**Tabela 3:** Frequência absoluta e percentual de tipos de motivos dos adultos.

<b>Tipos de motivos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cognitivo-escolar	11	24
Atitudinal	9	20
Mistos (cognitivo + atitudinal)	13	28
Encaminhamento e/ou diagnóstico	13	28
Outros	0	0
Total	46	100

A distribuição das respostas, diferentemente das crianças, é mais equitativa entre os diferentes tipos de motivos. Os adultos parecem estar mais preocupados com aspectos atitudinais do que as crianças. Somados os motivos mistos e os atitudinais as porcentagens são de 14% para as crianças e de 48% para os pais. Também são os pais os que mais realizam menção a encaminhamentos, o que pode ser interpretado como um deslocamento do saber sobre a dificuldade dos filhos e/ou da sua responsabilidade, ou como uma tentativa de estabelecer comunicação entre o atendimento e a escola. Concordando com as informações oferecidas pelas crianças, dos 11 pais que alegam dificuldades cognitivas, 7 apontam problemas relacionados com a alfabetização e nenhum com matemática. Entre as atitudinais, 6 mencionam problemas de comportamento e/ou relacionamento com colegas.

Em relação aos diagnósticos, verificou-se uma menina com diagnóstico de TDAH (medicada com Ritalina), um menino com suspeita e duas crianças tomando antidepressivos. As palavras *hiperatividade* e *neuropediatra* aparecem em três ocasiões, duas para meninas e uma para um menino. *Atenção* e *hiperatividade* são vocábulos incorporados no cotidiano discursivo e mesmo sem diagnóstico pode ser assinalado que a criança apresenta “*um pouco de déficit de atenção*”.

O modo de expressar o motivo de inscrição permite conhecer indícios dos sentidos dos pais sobre as dificuldades. Eles aludem à desmotivação e falta de interesse por parte da criança em frases como “*não sente interesse na leitura e escrita*” / “*falta de vontade de estudar*” / “*preguiça no aprendizado, não gosta de ler, aprender sobre as coisas, muito disperso. Só quer saber de brincar e copiar a lição e não quer aprender*”. Observam-se alusões reiteradas ao prefixo “des” (que significa negação/privação): “*desmotivação, desatenção, desorganização, despreocupação*”, mas também se referem a questões cotidianas do lar: “*dificuldade com a rotina (banho, escovar dentes, lição de casa)*”. Os motivos parentais em ocasiões também permitem inferir concepções de aprendizagem, como no seguinte exemplo: “*Não grava o que aprende*”.

A tabela abaixo evidencia de forma mais clara a maior escolha de motivos atitudinais

por parte dos adultos.

**Tabela 4:** Comparação da frequência percentual dos motivos de inscrição de crianças e adultos.

<b>Tipos de motivos</b>	<b>crianças</b>	<b>pais</b>
Cognitivo-escolar	65	24
Atitudinal	13	20
Mistos (cognitivo + atitudinal)	1	28
Encaminhamento e/ou diagnóstico	7	28
Outros	13	0
total	46	100

Cabe ressaltar que quatro crianças mencionam falta de *atenção*, enquanto três aludem à dispersão pela *conversa* com os colegas e duas a problemas de *concentração* (posteriormente, no contexto das rodas de conversa veremos que o discurso da atenção também está arraigado nas crianças, contrariamente ao que poderíamos inferir a partir dos dados até aqui mencionados). A tabela abaixo mostra a distribuição percentual da palavra *atenção*, *concentração* e *conversar* nas fichas consultadas:

**Tabela 5:** Frequência percentual dos termos atitudinais assinalados por crianças e adultos.

<b>Motivos atitudinais</b>	<b>crianças</b>	<b>adultos</b>
atenção	5	26
concentração	3	22
conversar	4	0

As diferenças na distribuição dos tipos de motivos entre crianças e adultos podem ser interpretadas em várias direções. Do lado das crianças, não assumir atitudes restritivas do aprender pode funcionar como uma defesa para proteger seu narcisismo. Do lado dos adultos, pode-se mencionar o caráter disciplinar que os termos *concentração* e *atenção* toma em expressões como “*presta atenção!*”, intervenção recorrente no discurso adulto (Sordi & De-Nardin, 2007). Mas a recorrência de motivos das crianças relacionados com o escolar e a aprendizagem também pode ser interpretada como uma denúncia simbólica ou pedido de ajuda. Em outras palavras, como uma demanda de atenção aos adultos para cumprir com seu papel de educadores ou como a manifestação de um desejo de aprender e “ficar inteligente” que não pode ser concretizado sem a mediação do outro.

### **Questionário de anamnese escrita**

Em questionários sobre os antecedentes da criança houve concordância com o que foi

expresso nas fichas de matrícula. As preocupações dos pais em relação às dificuldades dos filhos se referem, preponderantemente, aos seguintes elementos: 1) desatenção, 2) desorganização, 3) pouca concentração, 4) não acompanhamento dos colegas da turma.

As informações ressaltam problemas atitudinais da criança com pouca menção de elementos facilitadores ou obstaculizadores do entorno. Em alguns casos a criança aparece como portadora de um enigma, como se alguma força desconhecida a levasse a não aprender. Descrita às vezes como preguiçosa, desatenta, desinteressada ou desorganizada, em algumas ocasiões a preocupação dos pais também expressa o sentimento da própria falta ou incompetência. A angústia pela desorientação sobre como interagir surge ligada ao pedido de atendimento: *“às vezes me acho falha por não saber ajudar meu filho” / “já tentei de tudo mas não consegui em nada” / “não é a primeira vez que estamos correndo atrás de uma solução para ajudar ele”*.

De modo menos frequente a escrita de algumas mães comporta um aspecto de “catarse”, revelando suas dificuldades na criação dos filhos: *“Acredito por ver seus pais separando, por motivo das drogas ele pode ter visto muita coisa” / “ele abusa de mim, isto foi um erro meu, mas penso no melhor para ele e acabo deixando ou mesmo fazendo os gostos dele” / “Ajuda só quando pede muito, pois não sabe fazer quase nada, culpa minha de restringi-la a muitas coisas, 'superproteção'”*.

A culpa apareceria como denominador comum, com certos indícios de um “não se autorizar” para agir e saber lidar (no sentido da autoria) com a complexidade da função materna. Lembramos que *autoridade*, *autorizar* e *autoria* etimologicamente provêm da mesma raiz. As duas últimas produções discursivas mostram vestígios de um “deixar-se levar” pelo princípio de prazer infantil edipiano. Segundo Feschler (2012) a versão desautorizada dos pais leva a uma queda na sua função de autoridade quando confundida com autoritarismo. A autora aponta dificuldades quando os pais não se autorizam a cumpri-la e o discurso social confunde lei com censura e repressão com restrição da liberdade. Essa desorientação para assumir o conhecimento sobre os próprios filhos pode levar, em alguns casos, a depositar essa função na “autoridade” médica. Nas tramas discursivas dos pais a palavra dos médicos é valorizada como lugar de saber.

O diagnóstico ou suspeita de TDAH aparece nomeado em alguns materiais e em dois casos a consulta no pediatra por suspeita de hiperatividade foi realizada quando a criança tinha 3 anos: *“Aos 3 anos fez acompanhamento no HC por déficit de atenção e hiperatividade” / “Orientado pela pediatra aos 3 anos para procurar um neurologista. O mesmo avaliou que era não era hiperatividade e sim curiosidade da idade”*.

Nas produções escritas dos pais, o termo *atenção* pode surgir em dois sentidos, como defeito ou excesso. No primeiro caso, como déficit e dispersão, e no segundo como um modo infantil de demanda, de querer dizer algo, na expressão “querer chamar a atenção”. A mãe de D (M) externa esses dois sentidos: *“a maioria das vezes não presta atenção na aula, fica muito disperso”* (...) *“bom o D ele é bem sapeca, tem que estar chamando a atenção a todo momento, então na maioria das vezes tem que castigá-lo”*. Em outro caso, revelou-se “defeito” de atenção no foco da tarefa e excesso no entorno, ou seja, uma atenção seletiva que não responde à expectativa do adulto: *“é agitado, inquieto e disperso. Presta atenção em tudo o que acontece na sua volta e não no que está fazendo. Sabe, mas acaba fazendo errado”*.

A avaliação do desempenho escolar da criança pode também se situar no encontro de discursos institucionais contraditórios: *“segundo os professores está bem, mas no Kumon está atrasado 4 anos”*. Assim, alguns pais parecem delegar para outros o saber sobre os filhos sem se arriscar a tomar uma posição a partir de seu próprio saber. Para muitas famílias, os **colegas** da turma funcionam como medida padrão de normalidade. Elas expressam a preocupação de que o filho não esteja acompanhando o desempenho dos pares. Foi verificado nas seguintes sentenças: *“percebi que ele não conseguia acompanhar os colegas da classe na aprendizagem”* / *“fica muito irritado ao ver seus amigos aprendendo e ele não conseguindo acompanhar”* / *“Sinto que ela fica perdida dentro da sala de aula por não conseguir acompanhar o ritmo dos outros coleguinhas. Conversei com vários professores, diretores, pediatras... Fiz vários exames...”* / *“sem leitura e sem raciocínio lógico. Consegui ver o M., conforme outras crianças no desenvolvimento no primeiro ano e fiquei preocupada, eu e o pai já sabíamos disso, mas a escola não tinha consciência”*.

A consideração da escola ou das professoras como parte do problema resulta pouco observada nos materiais, mas preocupa a alguns pais: *“minha grande preocupação é que a escola que estuda é da prefeitura e os profissionais não sabem trabalhar com um autista”* / *“os professores também tem uma certa culpa nisso por ensinar aos alunos de hoje aos gritos e com métodos arcaicos”* / *“As professoras um pouco sem entender colocavam ele de castigo se não terminasse a lição, alguma já chegou a falar para ele se virar se não fazia a lição direito”*.

As afirmações supracitadas situam a tensão escola-família, aludindo a falhas de métodos pedagógicos, disciplinares e de formação dos professores. A seguir, são expostas algumas tendências discursivas institucionais da escola e do campo da saúde.

## Relatórios escolares e de profissionais de saúde

Nas significações da escola e dos profissionais de saúde<sup>17</sup> sobre a dificuldade escolar há convergência na utilização frequente dos vocábulos *atenção* e *concentração*. O relatório escolar de Lu (M), além de mencionar dificuldades em português e matemática, acrescenta que o aluno “*desconcentra-se com muita facilidade, de modo que, qualquer movimento externo tira sua atenção*”. O relatório escolar de Br (M) salienta que “*por algumas vezes demonstra inquietude (...) grandes dificuldades de concentração*”. Entretanto, o diagnóstico de TDAH é abordado com cautela por alguns psicólogos e médicos, inclusive se contrapondo aos resultados de instrumentos de avaliação, como no caso do relatório psicológico de Lu (M), que rejeita o quadro de TDAH “*apesar da escala SNAP realizada com auxílio da mãe do paciente ter dado pontuação positiva*”. O relatório psicopedagógico de I (F 8) salienta que, segundo a mãe, a menina “*tem se auto-referido como ‘burra’ e que não vai conseguir aprender mesmo*”. Informa um coeficiente intelectual médio, mas déficit na atenção e memória.

Em relação à comunicação pais-escola, alguns escritos indicam pedidos de ajuda anteriores, mas comentam que suas preocupações não foram confirmadas: “*Passei ele na psicóloga aos 8 anos e ela falou que não apresentava nada, mais foi se agravando, por isso procurei ajuda*”/ “*Dificuldades em interagir com outras crianças para brincar desde seus 3 anos. Fui alertada quando estava no pré, os médicos achavam que era mimo*”.

A identificação do sujeito que está realizando a demanda pode resultar ambígua, sendo que os encaminhamentos da escola às vezes são induzidos pelos pais que observam dificuldades, porque o carimbo e o timbre institucional dão “mais peso”. O encaminhamento no nome da escola para solicitar atendimento é relatado pela mãe de Gu (M): “*pedi à escola para encaminhá-lo para a psicopedagoga*”. Neste caso, o pedido termina sendo “coletivo”. O sucinto encaminhamento da escola diz que o aluno apresenta dificuldades e conclui: “*sendo assim pedimos uma avaliação a pedido do professor de classe*”. Desse modo, quem assina é a escola que demanda em nome do professor, mas respondendo ao pedido da mãe.

As tramas significantes dos adultos acerca das dificuldades escolares focalizam aspectos aparentemente endógenos da criança, como falta de interesse ou vontade de estudar. Contudo, por que uma criança não gostaria de aprender? Para aprofundar os significados das relações entre fatores exógenos e endógenos da aprendizagem apresenta-se a seguir as respostas de 25 questionários sobre inteligência.

<sup>17</sup> Vale ressaltar que somente algumas famílias disponibilizaram relatórios escolares e de profissionais da saúde. Porém, o volume de material consultado nos permitiu identificar algumas tendências pertinentes para nossa análise.

### ***Crenças sobre inteligência***

No contexto do atendimento do Leda, 25 pais (ou responsáveis) de crianças participantes preencheram questionários (ver Anexos) que indagaram suas crenças sobre os fatores que influenciam a inteligência. O instrumento apresenta afirmações de caráter inatista, interacionista e empirista das representações sobre “ser inteligente”. Em relação aos limites deste instrumento, a quantia é baixa e, portanto, não é possível realizar uma análise estatística.

**Tabela 6:** Distribuição percentual das afirmações sobre inteligência.

	<b>NÃO</b>	<b>+ ou -</b>	<b>SIM</b>
Inteligência depende da escola	<b>76</b>	20	4
É questão de esforço pessoal	16	24	<b>60</b>
Depende de Deus ou destino pessoal	32	<b>24</b>	<b>44</b>
Os erros fazem parte de aprender	0	8	<b>92</b>
Inteligência muda com esforço	8	4	<b>88</b>
Há diferenças inatas no cérebro	48	20	32
Erros devem ser punidos	36	36	28
Existe uma quantidade de inteligência	52	12	36

Como pode ser observado, a maior porcentagem de escolha de elementos que não influenciam a inteligência corresponde à escola, com 76% de pais que assinalaram esse fator como o menos relevante. Mais da metade (60%) acredita que a inteligência “é uma questão de esforço pessoal” e se somamos com as respostas “*mais ou menos*”, quase 75% assinala o esforço como um fator a ser destacado. 44% destaca o papel de Deus ou do destino relacionado com a inteligência, chegando a 68% quando somados aos que optaram por *mais ou menos*. Ou seja, 68% pensa que há alguma influência de uma força sobrenatural no “ser inteligente”.

O papel do esforço pessoal entra novamente em cena com 88% de pais que afirmam que a inteligência pode mudar se a pessoa se esforçar ou quiser. A inteligência entendida como uma quantidade possuída por um indivíduo é negada por 52% dos pais, enquanto 36% afirma essa definição. Em quatro casos os pais preencheram o espaço do questionário para dar uma definição pessoal de inteligência e acrescentaram que a inteligência também depende de: “*estímulo*”, “*incentivo*”, “*interesse*”, “*apoio familiar*” e “*condições sociais e financeiras*”.

A respeito de uma visão estática da inteligência, observou-se que a metade nega que a inteligência seja uma quantidade e que haja diferenças inatas no cérebro. Em vista disso, a outra metade entende que “quantidade” e “cérebro” são fatores que em maior ou menor

medida influenciam o nível de inteligência de uma pessoa. Também uma menina participante evidenciou a ideia de uma inteligência cerebral, quando em torno da temática [se você pudesse mudar algo de você o que seria?] comenta: Is (F) *“ficar inteligente do cérebro”*.

Na pergunta acerca dos motivos pelos quais os pais acham que o filho está indo mal na escola, novamente aparecem alusões a problemas de atenção, concentração, falta de interesse, dificuldades de alfabetização e bloqueios. Só duas mães apontam que o fator escola facilita ou obstaculiza: *“agora com a escola nova ela está se dedicando mais (...) não teve Jardim II, o que atrapalhou muito”* / *“desmotivado e incomodado com esta escola, sinto que falta mais cuidado da escola com ele”*. Essa última colocação é da mãe de Vin (M) que elogia seu filho da seguinte forma *“(falo para ele que) é um menino inteligente e esperto e que ele vai conseguir aprender a ler se continuar se esforçando”*. Assim, ainda que ela expresse para seu filho de 9 anos que vai se alfabetizar na base do esforço, entende que a escola não está sabendo lidar com essa complexa situação.

Que interpretações recebe a criança em torno da sua dificuldade? Na segunda parte do questionário os pais são indagados acerca do tipo de elogios que costumam fazer a seus filhos. Observou-se que os pais tendem a comunicar a ideia de que as crianças são inteligentes e que conseguem quando se esforçam. Algumas frases foram: *“eu sabia que você é capaz, se continuar se esforçando vou continuar tendo muito orgulho”* / *“com determinação sempre atingimos nossos objetivos. Parabéns”* / *“você é muito inteligente, mas tem preguiça”*. Com isso, os pais parecem querer enfatizar para a criança que não é sua inteligência que está em jogo na dificuldade escolar, mas seu esforço.

Por fim, sintetizando as informações de todos os materiais até aqui analisados, destaca-se que em 25 questionários sobre inteligência, 10 (40%) assinalam problemas de atenção, concentração ou bloqueio; em 24 questionários de anamnese, 12 (50%) apontam dificuldades de atenção e concentração; em 46 fichas de matrícula, 22 (48%) apontam esses problemas. Em síntese, do total de 94 materiais preenchidos por pais ou responsáveis, 44 (47%) mencionam preocupação por problemas de índole como *atenção/concentração*, seguidos por dificuldades de alfabetização. Além da expressão “não saber” ler ou escrever, os adultos fazem referência a dificuldades para compreender e interpretar os textos, o que, indiretamente, pode estar relacionado à atenção.

### **1.5 Síntese: a circulação do discurso da atenção e do esforço**

Com base na recorrência e convergência dos elementos presentes nos materiais consultados, pode-se assinalar uma tendência adulta de definição meritocrática e inata da

inteligência. Por um lado, pela consideração de um elemento metafísico (Deus e destino) para defini-la. Por outro, pela pouca importância da instituição escolar como elemento participante do processo de desenvolvimento da inteligência. Essa informação é convergente com o destaque do *esforço pessoal*, fator que não somente causaria a inteligência, mas que também permitiria sua mudança. Ambas as afirmações são correlatas, sendo que se a inteligência é natural e produto do esforço da criança, não pode ser considerada uma construção social. Portanto, a escola, a família e os discursos midiáticos perderiam protagonismo.

Cabe mencionar aqui que a definição de inteligência é controversa dentro da própria psicologia. O teste psicológico mais utilizado e divulgado hoje é um instrumento de mensuração (WISC), cujo QI foi incorporado à cultura equiparando a inteligência a um número que classifica um sujeito dentro ou fora de uma norma. Em todos os relatórios psicológicos dos participantes das oficinas é o instrumento prevalente.

A tendência da crença mais inatista da inteligência na qual a escola não apresenta um peso significativo para sua mudança concorda com resultados de pesquisas portuguesas. Amaral (2006) corroborou que a falta de familiaridade dos sujeitos com um tópico leva à organização de crenças naturalizantes e essencialistas. Os sujeitos para os quais as diferenças inter-individuais de inteligência constituem algo inexplicável tendem a descrevê-la de modo biológico e a naturalizá-la, sob a forma de uma teoria implícita dos dons naturais. Os resultados das pesquisas confirmam a hegemonia da crença nas “desigualdades naturais” da inteligência, com predominância de elementos biológicos e inatistas.

Ademais, as pesquisas dessa área examinaram as relações entre teorias implícitas sobre inteligência (dinâmicas e estáticas) e desempenho acadêmico. Faria e Fontaine (1993) mostraram que alguns professores portugueses sustentavam a crença de que a inteligência é influenciada de forma natural ou biológica pelas famílias dos alunos, como a afirmação “*tal pai tal filho*”. Para as autoras, essa teoria do dom natural para a inteligência seria um modo de proteger uma identidade social positiva dos professores, em concordância com a pesquisa já mencionada de Bzuneck e Sales (2011).

A crença no papel preponderante do esforço pessoal e da boa vontade do aluno como explicação causal do “se tornar inteligente” é coerente com a crença de que a desmotivação ou o desinteresse explicam o fracasso escolar, o que, conseqüentemente, o reduz a um fenômeno individual. A leitura unilateral de que o sucesso escolar depende só do aluno esconde o caráter social e coletivo da aprendizagem. Desde uma perspectiva piagetiana (1926/2005), essa crença causal responderia a uma lógica pré-operatória do pensamento que se concentra no plano do aparente (o aluno no aqui e agora), no imediato e em uma parte do todo, dando assim

um tom mágico, arbitrário e imanente à realidade social. Além disso, essa forma de entender o problema contradiz o postulado piagetiano de que a afetividade (motivações, interesse, força de vontade) é necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento cognitivo. Sem trocas sociais e experiências físicas de qualidade o esforço individual fica no plano do necessário mas ainda insuficiente para a construção operatória do conhecimento. Para Piaget o bloqueio afetivo ou sentimento de inferioridade perturba, dificulta ou atrasa o desenvolvimento cognitivo, mas não cria nem modifica suas estruturas (Piaget 1954/2000). Em síntese, esforço, motivação e/ou interesse não explicam por si sós nem o sucesso nem o fracasso escolar.

Entretanto, reparou-se nas respostas que para os adultos a causa do problema escolar não reside em uma questão de *capacidade* da criança, ao mesmo tempo em que nem a escola nem os pais parecem se posicionar com clareza em torno do saber sobre a situação. Os encaminhamentos delegam no outro a resposta para o enigma do não aprender.

Se há consenso na ideia de que uma criança aprende e se desenvolve em um contexto escolar e familiar de qualidade, por que aceitar o contrário resultaria menos evidente? Na hora de explicar o *não aprender*, os olhares ficam reduzidos à criança e as perguntas giram em torno de tentar descobrir o que está errado nela. Desde a psicanálise, pode-se conjecturar que algo do narcisismo parental e dos professores pode levar a uma atitude defensiva que visa se responsabilizar só pelo sucesso. Nas palavras de Feschler (2012), atualmente a escola enfrenta a pergunta pela responsabilidade dos adultos diante da dificuldade escolar.

A reiterada menção a dificuldades de *atenção* e *concentração* por parte dos pais e relatórios apresenta uma aparente prevalência da valorização do discurso do atender em detrimento do pensar. A respeito da demanda de esforço e atenção à criança, Fernandez (2012) definiu que o desenvolvimento da “*capacidade atencional*” configura-se no modo em que o sujeito está sendo atendido pelos outros. Além disso, a atenção assume formas específicas de acordo com cada época histórica. É a tese defendida por De-Nardin e Sordi (2007), que apontam que a era tecnológica atual caracteriza-se pela saturação, velocidade e excesso de informação, e a sociedade pelo fomento do individualismo e a competitividade. Nesse contexto, e especialmente a partir da década de 90 com os diagnósticos de TDAH, a atenção foi entendida com uma condição para aprender. As autoras concluem que as modalidades de atenção são mediadas por um contexto histórico-cultural (De-Nardin & Sordi, 2007).

Os materiais consultados convergiram também na menção ao *esforço* como motor da mudança. O fomento da cultura do esforço pessoal parece se apresentar como a outra face do problema da atenção. Prestar ou não prestar atenção é resultado do esforço de cada um que se ilustra na relação diretamente proporcional “mais esforço = mais atenção” e vice-versa,

interferindo assim na aprendizagem e no desempenho escolar.

Como abordar esse problema a partir da psicologia do desenvolvimento? As perspectivas freudiana e piagetiana apontam à interdependência entre os planos social e individual que configuram uma totalidade. Piaget afirma que “toda conduta é ao mesmo tempo social e individual” e que o progresso lógico é indissociável do progresso da socialização (Piaget 1965/1977). Assim sendo, define a reflexão como uma conduta social de discussão interiorizada e a discussão socializada como uma reflexão exteriorizada (Piaget 1964/1975). Para explicar essa identidade, o autor afirma que:

(...) não há por um lado, as coordenações intraindividuais das ações e, por outro, a vida social que as unifica: existe uma identidade fundamental entre as operações interindividuais e as operações intraindividuais, de tal modo que estas não podem estar isoladas se não for por abstração no seio de uma totalidade onde os fatores biológicos e os fatores sociais da ação interferem-se sem cessar (Piaget 1964/1975, p. 185).

Portanto, ainda sendo uma atividade íntima e silenciosa, inconscientemente sempre pensamos com outros. Freud assim postula essa unidade funcional indivíduo-outro:

Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado, mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social (Freud 1921/1996, p. 81).

A construção da fronteira *Eu-não Eu* é progressiva no desenvolvimento, mas sem chegar a ser definitiva e categórica. Tanto no plano afetivo como intelectual sempre pensamos com outros e a partir de outros. Pensamento e reflexão são os termos mais utilizados por Piaget em detrimento de atenção e concentração, e refletir operatoricamente seria uma das grandes conquistas do desenvolvimento humano.

A tomada de consciência sobre o si mesmo<sup>18</sup>, ou seja, sobre o próprio Eu, oferece um modelo explicativo do mecanismo funcional da autovalorização em seus aspectos inter e intra-subjetivo. No lugar do objeto é possível situar não só as pessoas significativas (como um par, professor, pai), mas também o si mesmo do sujeito. Se, como afirma Piaget, a construção do Eu e do mundo são correlatas, então a criança constrói crenças sobre inteligência, aprendizagem e sucesso escolar que operam, simultaneamente, na construção de seu si mesmo, como aluno e sujeito pensante. Ambos os pólos são recíprocos, portanto, a crença de uma inteligência inata ou produto exclusivo da vontade individual se expressaria, não só em um modo de entender o fenômeno da dificuldade escolar, mas também na representação do si mesmo. A crença de que a inteligência só depende do esforço ou da genética, pode levar a

<sup>18</sup>A tomada de consciência do si mesmo e seus aspectos intersubjetivos serão desenvolvidos na parte 2.

sentimentos de “menos valor” (inferioridade) em relação àqueles que têm sucesso escolar.

Nas crenças convergem aspectos afetivos e cognitivos pré-operatórios que configuram um tipo de relação intuitiva do sujeito com o conhecimento. Dada a complexidade do fenômeno das dificuldades de aprendizagem e da queixa escolar, a criança que ainda organiza seu pensamento em termos pré-operatórios e interage com o adulto baseando-se na obediência e no respeito unilateral, fica em uma posição mais vulnerável em termos cognitivos e afetivos para lidar com os rótulos de incompetência ou fracasso diante das demandas escolares. A autovalorização se constrói mediante a interpretação de experiências de sucesso e fracasso, dos discursos adultos e também de práticas escolares, algumas das quais podem ser significadas desde o estigma do déficit.

No caso dos adultos, essa vulnerabilidade também pode emergir, ainda que com outras características, em contextos como o laboral. Para Freud, a saúde define-se como a capacidade de amar e trabalhar, e alguns autores acrescentam a capacidade de aprender no caso das crianças. O que acontece no contexto do desemprego, em certo aspecto análogo ao “fracasso escolar”? O desempregado que procura emprego, que se “esforça”, mas não consegue, pode (ou não) entender que sua situação é a parte de um todo que o excede e que não é culpado de seu fracasso no mundo laboral (ainda que o discurso de empregabilidade tente persuadi-lo do contrário). Entretanto, a criança ainda não consolidou esse trabalho de descentração que lhe permite posicionar-se como parte de um todo para interpretar a complexidade do fenômeno da sua dificuldade e não reduzir a causa na crença de ser incompetente ou menos inteligente do que o resto. Contudo, a contrapartida da culpa seria se desresponsabilizar da situação.

O Eu e o outro se constroem dialeticamente. Para a psicanálise, o processo identificatório é chave na co-construção do Eu a partir do outro. A identificação acontece em termos de representação psíquica inconsciente do outro preexistente (Nasio, 1992). Em outras palavras, essa representação é impessoal e fica à espera de um outro exterior que se ajuste a ela. Portanto, esse “outro” pode ser uma presença imediata ou uma evocação antiga. A identificação é o processo pelo qual o Eu se relaciona com o objeto, transformando-se em um aspecto dele. O Eu, segundo Nasio (1992), é construído por camadas narcísicas similares às de uma cebola, camadas de identificações aos outros. O narcisismo secundário é o investimento libidinal da imagem do Eu constituída pelas identificações às imagens ou discursos dos objetos. No prisma piagetiano, a autovalorização funciona como o investimento da imagem do Eu, é o valor do si mesmo, da representação e julgamento que cada sujeito faz de si. Nesse sentido, tanto para Freud (1923/1996) como para Piaget (1970) o Eu resulta, em

parte, inconsciente.

Durante o período de latência, o principal motivo de consulta psicológica são demandas ligadas à escolaridade, que contemplam problemas de adaptação e de aprendizagem (Lenoble, 2002; Zulueta, 2010). Quando as crianças chegam ao atendimento a demanda é do entorno, mas não dela. Segundo Arbisio (1997/2007) “o fracasso escolar põe em perigo a imagem magnificada de uma criança dócil e estudiosa, e cada época utilizou seus parâmetros ideológicos para explicar o desvio em relação ao ideal da latência” (p. 248). A autora salienta movimentos históricos que deram lugar a modelos explicativos sobre a dificuldade escolar: da moralização às explicações medicalizadas, das explicações de tipo sociológico sobre a família e a instituição escolar às explicações psicológicas. Contudo, se o fracasso escolar da criança não pode ser considerado um sintoma em sentido estrito, o que pode se afirmar é que produz diversas manifestações de mal-estar. Nesse ponto pode-se localizar a confluência da psicologia clínica e do desenvolvimento: no efeito de sofrimento psíquico para a primeira e na restrição de processos típicos para a segunda.

Tanto para a psicogênese piagetiana como para a psicanálise, o fracasso ou sucesso na escola constitui uma experiência que vai tonalizando um percurso singular em relação ao conhecimento e ao prazer de pensar. A circulação atual de um discurso reducionista dos transtornos da aprendizagem parece conduzir a um retorno de uma abordagem inatista de um fenômeno complexo, que, como afirmava Freud com as neuroses, resulta sobredeterminado. A perspectiva interacionista concebe a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, em um duplo sentido, portanto em um enriquecimento ou empobrecimento recíproco. A aprendizagem no contexto escolar visa a construção do conhecimento de tipo científico e as dificuldades escolares limitam a apropriação desse patrimônio humano. A restrição desse direito transcende os conteúdos escolares, porque o conhecimento científico (pelo menos no contexto urbano) amplia a qualidade de interação com o mundo e consigo mesmo.

Se as dificuldades escolares não têm sido um tema recorrente entre os pós-piagetianos, os estudos sobre a equilibração e a compensação dos erros podem trazer pistas para estudá-las, como será abordado na parte 4 desta tese. Para Piaget, uma criança aprende por dois processos complementares: a ação do adulto e a cooperação das crianças entre si. Uma boa escola conciliaria ambas as condições, também propiciadas no atendimento clínico-grupal (aspectos que são desenvolvidos na parte 5). A escola, como espaço de circulação libidinal pode restringir ou favorecer a satisfação pulsional do prazer de pensar. Quando os professores não sentem prazer de ensinar, quando as condições de ensino não são garantidas (salas lotadas, baixos salários, falta de recursos e materiais pedagógicos), as crianças podem tentar

procurar satisfação em um mundo interno ou extraescolar, processo frequentemente catalogado como inibição/dispersão ou desmotivação/desinteresse.

Para concluir, destaca-se então que os dados organizados nesta parte da tese verificaram achados apresentados na literatura e observou-se que as tramas significantes prevalentes sobre a dificuldade escolar do entorno social centram-se na criança. Por um lado, a crença de ser pouco esforçado e do déficit de atenção pode simplificar a co-construção da dificuldade escolar. A ênfase no esforço da criança como modo de compensá-la pode inibir intervenções mais sistêmicas que articulem as dimensões afetivas e cognitivas em jogo na hora de aprender. Por outro, a leitura unívoca e exacerbada do esforço infantil pode, em alguns casos, enfraquecer a importância do papel dos adultos nesse processo, facilitando sentimentos de inferioridade e impotência tanto nas famílias e professores como nas crianças.

\* \* \*

Os resultados até aqui obtidos apontam dois problemas que serão abordados a seguir. Na parte 2 indagam-se as tramas significantes das próprias crianças acerca das suas interações e conflitos com outros familiares e escolares (colegas e professores). Partindo do pressuposto de que as significações dos outros não são neutras na construção do si mesmo, serão analisados os mecanismos afetivos dessa co-construção à luz do desenvolvimento operatório e da latência. A articulação conceitual será ilustrada com produções discursivas das crianças em torno da interação com pares e adultos familiares e escolares. O segundo problema que decorre dos dados encontrados é discutir a relação que vários autores vêm apontando entre as novas modalidades atencionais e novas tecnologias. Assim, na parte 3 da tese, discute-se as relações entre procedimentos durante intervenções com jogos tradicionais à luz dos discursos da atenção e da lógica dos videogames. Em ambas as partes apresentam-se exemplos ilustrativos da leitura conceitual realizada sobre os dois problemas apontados.

## Parte 2: Aspectos intersubjetivos da construção do prazer de pensar

Não sou eu quem te gera. São os mortos.  
 São meu pai, seu pai e seus progenitores. São os que de um longo  
 labirinto de amores, traçaram desde Adão e os desertos de Caim e  
 de Abel, em uma aurora tão antiga que já é mitologia, e chegam,  
 sangue e medula, a este dia do futuro, em que te gero agora.  
 Sinto sua multidude. Somos nós e, entre nós, você e os futuros  
 filhos que você vai gerar. Os últimos e os do vermelho Adão.  
 Sou esses outros, também. A eternidade está nas coisas do tempo,  
 que são formas pressurosas.  
*Jorge Luis Borges. Ao filho.*

“*Sou esses outros*”. O poema de Borges trata do complexo entrelaçado histórico libidinal no qual o sujeito se desenvolve em uma matriz de coordenadas simbólicas que um grupo social e cultural forja ao longo do tempo. Essa matriz não se circunscreve só à rede familiar e institucional mais próxima no tempo e no espaço. Somos o que somos com base nas gerações que nos antecederam e somos base das gerações que nos continuarão. A parte e o todo de um contínuo filogenético que nos fez chegar ao que hoje somos como espécie e que nos projeta ao futuro.

Duas teorias (com linguagens e abordagens bem diferentes) nos falam desse “ser os outros” e subsidiados nelas tentaremos responder: qual é o papel do outro (adulto – par) na construção do pensamento operatório e nos trabalhos da latência? Esta parte da tese apresenta os aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento das crianças segundo a epistemologia genética e a psicanálise. Primeiramente, foca processos macrogenéticos apontados, no caso da primeira teoria, para um sujeito epistêmico na sua passagem entre uma estrutura intuitiva e uma operatória. Posteriormente, assinala processos psíquicos do sujeito do inconsciente na transição da fase fálica ao período de latência.

A seguir então, discute-se o papel do outro na construção do si mesmo a partir de contribuições piagetianas. Os conceitos selecionados revelam as características da relação afetividade-inteligência à luz do papel do fator social na conquista do pensamento operatório. As crianças atendidas nas oficinas de jogos manifestam indícios de que se encontram ainda transitando na passagem entre o predomínio da organização do pensamento intuitivo e juízo heterônomo, ao operatório e autônomo. Em parte, isso explicaria suas dificuldades escolares.

Para estudar essa passagem apresenta-se um recorte conceitual da construção dialética do si mesmo com base no olhar do outro (pares e adultos) e as ressonâncias da significação

das dificuldades escolares nessa co-construção. Para a discussão teórica foram escolhidos conceitos piagetianos dos trabalhos sobre as relações afetividade-inteligência, tais como *cooperação*, *autovalorização*, *descentração* e *crenças*. Para articular a teoria com a clínica, foram consultados registros de rodas de conversa, dos pais e de falas espontâneas das crianças. São analisadas as representações simbólicas das crianças acerca do olhar dos outros sobre o si mesmo inferidas a partir dos materiais assinalados.

## **2.1 Do caos ao cosmos: a expansão do Eu na dialética si mesmo/outro**

A consciência do Eu e a consciência do outro se constroem correlativamente, a partir de um estado inicial egocêntrico de indiferenciação *Eu – outro* (Piaget 1954/2005). A passagem do pensamento pré-operatório ao operatório concreto proporciona à criança ganhos em termos de mobilidade, reversibilidade e complexidade psíquica no seu relacionamento com o mundo dos objetos, das pessoas e consigo mesma (Piaget, 1932/1994, 1955/1976, 1964/1975; Piaget & Inhelder, 1966/1972). Essa passagem gradual foi estudada por Piaget em seus aspectos estruturais e genéticos com pesquisas que focaram o campo da moral (Piaget, 1932/1994), as representações infantis do funcionamento do mundo físico e social (Piaget, 1926/2005), as relações entre as operações lógicas e a vida social (Piaget, 1965/1977) e as relações afetividade-inteligência (Piaget, 1954/2005).

Sendo um autor frequentemente relacionado com o estudo das estruturas lógico-matemáticas do pensamento, Piaget não costuma ser escolhido em pesquisas sobre afetividade e construção do conhecimento. A exemplo disso, nas investigações sobre “afetividade na escola” produzidas pelo grupo de trabalho Psicologia da Educação da ANPEd<sup>19</sup> no período de 2000 a 2010 prevaleceram as abordagens walloniana e freudiana (Tassoni & Dos Santos, 2013).

Entretanto, os aspectos afetivos do desenvolvimento não foram rejeitados na sua teoria, ainda que não constituíssem o foco de suas pesquisas. Souza (2003, 2011) aponta que, embora Piaget tenha pesquisado e escrito pouco sobre afetividade (comparado com a inteligência), avaliou essa dimensão como fundamental para o desenvolvimento psicológico. Segundo a autora, o fluido contato que Piaget manteve com a psicanálise poderia ser um modelo para os atuais trabalhos que tentam aproximar ambos os modelos teóricos como dialéticos e contrários à dicotomia afetividade-inteligência. Conforme Souza (2011) as concepções de Piaget superam a dicotomia inteligência x afetividade postulando relações de correspondência entre o desenvolvimento cognitivo (estrutural) e afetivo (energético), diferentemente das

---

<sup>19</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

relações de complementaridade ou causalidade. Os interesses e valores têm um papel motivacional enquanto a inteligência é estruturante, mas ambos são dinâmicos e indissociáveis em seu funcionamento.

Na medida em que os postulados piagetianos sobre afetividade não constituem uma teoria, ficaram “em aberto” várias lacunas e, portanto, possibilidades de pesquisas e novas hipóteses sobre o assunto. O seminário da *Sorbonne* (Piaget 1954/1955), por exemplo, focaliza em diversos momentos a afetividade no campo da moral, mas deixa em aberto as definições de “esquema afetivo” e “energética”. Pode-se apontar que o esquema afetivo se caracteriza por ser um modo de agir diante das pessoas que se repete e generaliza, características comuns com a própria definição de esquema. Entretanto, novamente Piaget (1954/1994) deixa transluzir certa ambiguidade:

Ao falar de esquema afetivo não queremos dizer que existam esquemas da afetividade como existem esquemas cognitivos: isso significaria efetivamente reintroduzir uma dicotomia que temos negado constantemente, ou estender abusivamente a noção de esquema. Na realidade, existem esquemas de conduta diante das pessoas como existem diante dos objetos, e esses esquemas são, nos dois casos, por sua vez, cognitivos e afetivos (p. 257).

No mesmo seminário supramencionado, Piaget (1954/2005) postula estágios do desenvolvimento afetivo, divididos em dois grandes grupos. O grande corte divisor é apontado no papel do *outro* e da *linguagem*. A inteligência verbal socializada do período pré-operatório marca o início de um grande período de organização energética diferenciada do anterior. A passagem dos sentimentos intraindividuais aos interindividuais, ou seja, dos que acompanham a ação aos que acompanham os intercâmbios afetivos entre pessoas, é correlata a uma inteligência conceitual. Os três grandes sub-estágios deste segundo período são: afetos intuitivos (pré-operatórios), afetos normativos (operatórios) e sentimentos ideológicos (formais).

As críticas de uma “afetividade racionalizada” em Piaget desconsideram a dialética de seu funcionamento conjunto e simultâneo com a inteligência, reiteradamente defendida pelo autor. Essa dialética resulta gradativamente mais equilibrada, socializada e qualitativamente diversa segundo seus níveis de desenvolvimento. Conceber a afetividade em estado puro, afastada de qualquer forma de inteligência, reproduziria a dicotomia rejeitada por Piaget.

A psicogênese do pensamento depende sempre do fator social. As relações sociais, sejam de cooperação ou pressão, geram efeitos contrários na formação da lógica (Piaget, 1945/1975). No livro *Estudos Sociológicos*, Piaget (1965/1977) afirma que existem correlações entre as operações lógicas e a vida social, e postula um mecanismo de **intercâmbio intelectual**. Nesta pesquisa esse intercâmbio intelectual resulta significativo

para abordar as produções discursivas sobre o vínculo com o outro, pelo menos por dois motivos: 1) para analisar ações emergentes no contexto de um programa de intervenção grupal, no qual a interação com “o outro” (par e adulto) dinamiza um conflito epistêmico e afetivo com potencial para promover autorregulações; 2) porque as crianças participantes estão em uma etapa de transição para um pensamento operatório e uma socialização cooperativa.

O intercâmbio intelectual é o aspecto intersubjetivo intrínseco da construção do conhecimento. Piaget postula três condições para o equilíbrio desse intercâmbio intelectual: 1) um sistema comum de signos; 2) a conservação das proposições válidas; 3) a reciprocidade de pensamento. Quando essas condições não se cumprem, acontecem desequilíbrios no intercâmbio, como no caso do **desequilíbrio devido ao egocentrismo**, em contraposição à coordenação de pontos de vista. Conceber o mundo a partir da própria atividade não é exclusivo das crianças, mas pode manifestar-se em qualquer idade, pelos interesses em jogo ou por “inércia adquirida” (Piaget 1965/1977, p. 186). Este tipo de desequilíbrio se instala devido à: 1) ausência de uma escala comum de referência quando prevalecem as significações privadas ou simbólicas; 2) conservação insuficiente das proposições e valores que se manifesta em contradições; 3) ausência de reciprocidade, ou seja, cada sujeito considera seu ponto de vista como o único possível.

O desequilíbrio e o equilíbrio do intercâmbio intelectual não costumam se apresentar em estado puro, mas em um amplo leque de matizes sutis, que fazem parte da (in)comunicação humana. Um recorte do jogo de comunicação *Qual é a mensagem?* (uma criança desenha e o grupo descobre a frase) pode ilustrar a autorregulação a partir dos elementos piagetianos de *reciprocidade* e *sistema comum de signos* na troca social do pensamento: Wa (M) apresenta limitações na produção gráfica. Desenha um guarda-chuva que é interpretado pelos colegas como uma faca ou espada (ausência de sistema comum de signos). Então desenha o contexto: nuvens e chuva (reciprocidade). Em outro momento os pares reclamam porque na figura humana o sexo fica indiferenciado (ausência de sistema comum de signos). Wa, então, desenha o cabelo cumprido e o grupo entende que é uma mulher (reciprocidade).

Um segundo tipo de desequilíbrio resulta da **coação** e predomina em pensamentos coletivos unificados desde o exterior, pela opinião dos mais velhos ou antepassados, e em crianças de pensamento egocêntrico que imitam os adultos. Ainda que pareça paradoxal, o postulado piagetiano é que, quanto mais egocêntrica é uma pessoa, mais influenciável se torna pelo seu entorno social e, portanto, restringe sua capacidade de construir pensamentos autônomos (Piaget, 1964/1975). Um aspecto interessante deste tipo de desequilíbrio é que na

maioria das situações se apresenta na aparência de um *falso equilíbrio*. Esse pensamento cristalizado simulado de falso equilíbrio pode “revestir formas multisseculares. A seu lado, o acordo dos espíritos no terreno movediço da investigação autônoma parece muito frágil” (Piaget 1965/1977, p.187).

A conservação do valor do conhecimento determinada pelo fator externo da coação/constrangimento resulta instável. No intercâmbio intelectual heterônomo, o desejo de aprender se configura em um *falso equilíbrio*. Para ilustrar a questão, destaca-se a seguir produções verbais de crianças à seguinte questão: [Se você pudesse ser invisível, o que faria?]

*Di (M): Sairia da sala de aula, da aula de português / Ma (F): Não sei... teria a resposta da prova! / La (F): Colaria a prova de matemática sem a professora ver / Ja (F): Iria sair da aula de matemática, que eu odeio, e das provas / Cl (M): Roubava um videogame / Th (M): Roubaria um diamante / Ar (M): Iria roubar doces.*

Das 11 crianças, 4 escolheram atividades que implicavam fugir de atividades escolares e 3 crianças mencionaram roubar. As respostas permitem inferir uma moral heterônoma, correspondente às formas pré-operatórias do pensamento, mas também a prevalência de um *falso equilíbrio* que pode constituir um modo de troca intelectual frequente no contexto escolar.

O modelo da troca de conhecimento por boas notas resulta em um paradoxo escolar, ilustrado na noção de “ofício do aluno” criada por Perrenoud (1994). O autor explica que uma criança pode transitar pelas aulas em um posicionamento subjetivo passivo ou pouco implicado na construção do conhecimento. Essa atitude pode passar despercebida na observação dos adultos e do próprio sujeito porque nesse caso também é necessário entender a “observação” no sentido piagetiano de observáveis e coordenações: qual é a compreensão de aluno e de aprendizagem em cada professor? Os sentidos adultos do ser aluno e ser criança permeiam seus vínculos, colocando expectativas e demandas conscientes e inconscientes.

A autorregulação como mecanismo na interface entre o fator social e a inteligência também foi abordada na obra *Problemas de Epistemologia Genética* (1972/1983). As autorregulações constituem o nexos entre as raízes orgânicas e a necessidade intrínseca do conhecimento lógico-matemático. Os sistemas reguladores possuem um funcionamento em circuitos e uma tendência intrínseca ao equilíbrio em todos os graus funcionais do organismo. A capacidade de recuperar o equilíbrio perdido e compensar perturbações depende não só das estruturas cognitivas construídas, mas também do interesse e da motivação para se autorregular. As estruturas afetivas, isomorfas em relação às estruturas intelectuais, sempre operam no funcionamento do pensamento (Piaget 1954/2005). Uma leitura superficial poderia

levar a pensar que uma criança não se autorregula porque não quer. Entretanto, o meio social colabora na construção de formas de maior ou menor qualidade de regulação, como no caso dos modelos parentais de punição física ou pró-ativas, modelos pedagógicos de professoras que gritam ou convidam ao diálogo, etc. Como será apresentado mais adiante, as crianças apresentam visões diversas das professoras expondo elementos como gritos, nervosismo e bater régua na mesa, dentre outros.

### **2.1.1 A dialética afetividade-inteligência e a autovalorização do si mesmo pensante**

A afetividade é intelectualizada e, simultaneamente, a inteligência é afetada. A forma de entender essa dialética traz consequências na concepção de sujeito, base para uma teoria do desenvolvimento ou da prática clínica. Se o sujeito fosse caricaturizado nos polos “puros” dessa interdependência resultaria em um boneco sem autonomia dirigido por paixões inconscientes, na espera de ser modelado pelo entorno. Em contrapartida, desestimar os aspectos afetivos deixa o sujeito como um computador frio, objetivo, calculador e desafetado.

Na ótica piagetiana os sentimentos de sucesso aceleram a compreensão e os de fracasso podem inibi-la ou atrasá-la, tal como uma mola da ação que modela o **ritmo** do funcionamento das estruturas, mas que não cria novos esquemas. Sentimentos de êxito ou de fracasso facilitam ou inibem a aprendizagem, por exemplo, das matemáticas. Porém a estrutura operatória (soma, subtração, divisão, etc.) não resulta modificada (Piaget, 1954/2005). Esse papel acelerador ou perturbador da afetividade em relação à inteligência constitui um postulado básico para abordar suas relações. Nesse contexto, Piaget admite a existência de “bloqueios afetivos” ou “sentimento de inferioridade” na construção do conhecimento. A afetividade tonaliza, confere o ritmo e a intensidade de uma ação. Para distinguir a inteligência da afetividade, opõe o termo estrutura (forma da inteligência) aos termos energia, função e conteúdo (característicos do sistema afetivo). A diferenciação de forma e conteúdo explica a prevalência afetiva dos comportamentos pré-operatórios, nos quais as estruturas pouco equilibradas “apenas se dissociam do conteúdo das ações” (Piaget, 1954/2005 p. 28).

Os escritos piagetianos sobre afetividade levam a pensar que o autor estava mais interessado nas relações interindividuais do que em questões de autoestima. Porém, o conceito de **autovalorização** é o que mais se aproxima das questões intrapsíquicas da afetividade. A definição de autovalorização aponta sentimentos de inferioridade ou superioridade com base em uma escala de valores pela qual o sujeito “forma um juízo sobre si mesmo que pode ter

grandes repercussões em todo o desenvolvimento. Em especial, certas ansiedades são oriundas de *fracassos reais e sobretudo imaginários*” (Piaget, 1964/1975, p. 57, grifo nosso). Aparece aqui a distinção entre o percebido e o que o sujeito acredita perceber, base da teoria piagetiana de um sujeito que interpreta ativamente seu entorno e a si mesmo. Em função dessa afirmação, as produções discursivas que apresentaremos serão consideradas como tramas de significados subjetivos que não necessariamente condizem com fatos.

O *si mesmo* foi objeto de estudo de La Taille (2004), que o define como o conjunto de representações de si, que são sempre plurais e constituem um valor. O valor é, para o autor, o “investimento afetivo sobre um objeto” (p. 72), definição que poderia se aproximar da psicanálise. Assim, investe-se mais no que mais se valoriza. Julgar-se é, nas palavras do autor: “pensar-se numa escala de valores (bom/mau, bonito/feio, forte/fraco, desejável/indesejável, etc). Conseqüentemente, as representações de si devem ser pensadas em dois níveis: o que se julga ser e o que se almeja ser” (p. 72). Assim, entra em jogo a capacidade de historização do Eu e o desejo de um projeto identificatório inerente à construção do Ideal do Eu na latência (noções desenvolvidas mais adiante no recorte conceitual psicanalítico).

A construção dessa **escala de valores** tem um caráter inconsciente. No caso da *representação de si* da criança, essa escala está em processo de construção, ainda bem menos equilibrada do que para os adultos. Ou seja, resulta mais estática, menos reversível e fica mais vulnerável aos julgamentos alheios, na distinção do *Eu – não Eu*. Esse processo é gestado em uma intensa dependência identificatória com os valores do mundo adulto, midiático e dos pares acerca da cultura, da novidade e dos objetos do conhecimento. Então, há sempre um entorno (família, escola, mídia etc.) que transmite uma escala de valores que será reconstruída pelo sujeito ao longo do desenvolvimento. A escolarização é um contexto sensível para a construção (ou não) de certos valores como o do pensamento autônomo. Concretamente, por exemplo, se a leitura não constitui um valor estável para o entorno, ser ou não ser um bom leitor dificilmente será “valor” na hora de julgar-se como sujeito epistêmico.

### ***Produções discursivas e crenças***

A crença é um tipo de conhecimento no qual, assim como nos esquemas mágico-artificialistas, a afetividade e a inteligência pré-operatórias convergem de forma mais evidente. Uma prolongada e progressiva estruturação cognitiva antecede a capacidade de pensar formalmente, desenvolvimento que se constitui em um processo de *diferenciação* e *integração*. Nos primórdios desse processo a criança entende o mundo exclusivamente em termos de “crenças” e seu pensamento tende a ser orientado a partir de atitudes mentais

opostas à necessidade de verificação sistemática (Piaget, 1924/1947). A criança afirma, mas não explica com provas (Piaget, 1964/1975).

A construção das operações progressivamente trará com ela a conquista de maiores níveis de equilíbrio (e, portanto, compensações) para além das crenças e tornará mais complexo o princípio de reflexão. Contudo, da crença à estruturação e predomínio do pensamento hipotético-dedutivo existem passagens gradativas e defasagens que fazem diferir a qualidade dos conhecimentos construídos (qualidade entendida como maiores ou menores níveis de abstração e reversibilidade). Para Piaget, o sujeito constrói crenças a partir da convicção de que alcança os mecanismos exteriores e objetivos da realidade quando, de fato, está limitando-se a assimilá-la a certo número de caracteres subjetivos da própria ação. Progressivamente a criança vai se afastando do egocentrismo como único sistema de referência para organizar seu pensamento (Piaget, 1926/2005, 1972/1983).

Não obstante, as crenças são formas pré-operatórias intrínsecas ao ser humano e nunca desaparecem totalmente, conforme o modelo de espiral integradora. Elas se conservam prioritariamente em certos campos como o religioso, nas fantasias e em temáticas como a morte e a sexualidade, mesmo em adultos que atingem a organização formal do pensamento em outros domínios. A persistência de antigas crenças sobre o si mesmo, ainda que ingênuas, contraditórias ou rígidas, podem se ativar como esquemas de assimilação já conhecidos diante das novidades do mundo físico e social. A desconstrução de crenças como modo prevalente para explicar a dificuldade escolar leva a um convite à reflexão e ao progressivo abandono de uma “preguiça intelectual” (inércia adquirida, em termos piagetianos) que pode levar à cronificação de preconceitos.

Pensar operatoriamente se constitui em um gasto de energia maior em relação ao pensamento intuitivo que nada precisa provar. Pensar exige um investimento energético para dinamizar e construir outros esquemas de assimilação que substituam aqueles inibidores da expansão do Eu na procura de novidades objetais e pessoais. A polarização tanto da autculpabilidade como da desresponsabilização pelo baixo desempenho escolar são indícios de uma leitura reducionista que leva à inibição da ação. Nesse sentido, uma intervenção clínica se orientará na linha da desconstrução de antigas crenças rígidas e empobrecidas sobre o si mesmo e o conhecimento para favorecer esquemas mais expansivos e complexos.

### **2.1.2 “Agora vou na classe de quem não sabe ler”: dificuldade escolar e gênese da autovalorização**

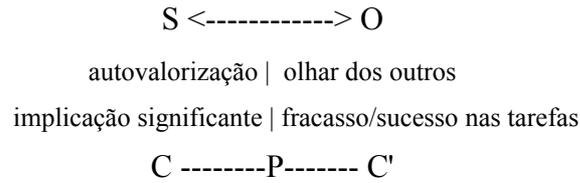
A frase do título corresponde a uma resposta de Vin (M) diante da proposta de contar algo sobre si mesmo. Ele comenta que mudou de escola para ir a uma classe “dos que não

sabem ler”, novidade que está significada como uma segregação no grupo de alunos menos capazes, dos que “não sabem” e estão no lugar do déficit. Qual o papel dessas práticas escolares na gênese da autovalorização infantil? Segundo Piaget, no período pré-operatório a autovalorização é a aplicação do esquema de simpatia em si mesmo, que leva a seu julgamento como inferior ou superior ao outro. Esse mecanismo constitui um reconhecimento afetivo do Eu orientado à conservação, que tende a se manter para além das circunstâncias da sua origem e a se constituir em sentimentos de inferioridade ou superioridade.

Preocupado em explicar sua gênese, Piaget (1954/2005) afirma que é preciso levar em consideração os sucessos e fracassos sociais. A autovalorização pode se configurar com base na atitude dos outros (o sujeito se desvaloriza na medida em que o outro o desvaloriza), mas esta explicação não é suficiente. A valorização pessoal pode ser melhor ou pior do que a opinião dos outros. Como sistema qualitativo, a autovalorização intervém no ajustamento das próprias ações, junto com o sistema quantitativo das regulações energéticas (economia interna da ação, como a lei do menor esforço). Também o sentimento “amor”, carga afetiva criadora, supõe intercâmbios que põem em jogo valorizações (Piaget, 1954/2000).

Nessa linha, a tomada de consciência de si mesmo também é mais uma valorização do que uma descoberta introspectiva. O fator social envolve, por um lado, relações de transmissão educativas e culturais (inclusive a linguagem) entre a criança e o adulto. Por outro, implica em um processo contínuo de relações entre os pares e entre grupos de crianças e adultos, o que comumente chama-se de socialização (Piaget & Inhelder, 1966/1972). A tomada de consciência de si mesmo durante o período operatório está ligada à conquista do respeito mútuo. Este é definido como a atribuição recíproca do valor pessoal, uma valorização mútua global que não se reduz às ações particulares. Ou seja, o outro vale tanto quanto o Eu, para além de seu desempenho escolar, sua aparência física ou suas habilidades. Autovalorização e valorização do outro são indissociáveis. É esse respeito mútuo o que leva a novos sentimentos diante das regras entre pares e da criança com o adulto.

As regras são, nessa perspectiva de reciprocidade, construções sociais. No contexto operatório do pensar, já não são mais verdades sacralizadas, frutos de uma vontade externa, mas “a expressão de uma vontade comum ou de um acordo (...) A regra obriga, na medida em que o próprio Eu consente, de maneira autônoma, o acordo que o compromete” (Piaget, 1964/1975, p. 87). Exercer a regra nessa ótica implica o exercício de uma escolha livre, deliberada e consciente, o que se liga, de modo análogo, ao exercício da *força de vontade*. A seguir, apresenta-se o esquema piagetiano da tomada de consciência como modelo que articula os conceitos apresentados até aqui:



Fonte: adaptação do esquema da tomada de consciência (Piaget, 1974).

A construção da autovalorização infantil é interdependente de suas crenças sobre a inteligência e sucesso escolar. Elas podem se consolidar tanto via coação do adulto (família, professores) como pelas fantasias e pela assimilação deformante. A reiteração do esquema afetivo sustentado na crença “eu não posso aprender” (reproduzida ou não pelo entorno social) alimenta a tendência a naturalizar a dificuldade escolar como um esquema já conhecido, “familiar” e, portanto, inerente ao sujeito. Alguns exemplos ilustram indícios de esquemas de autovalorização. Em uma roda de conversa, foi perguntado se as crianças se consideravam inteligentes. GuiS (M), após escutar a proposta, espontaneamente diz: *eu não sou inteligente*. Indagado na sua vez, nega novamente. O adulto pergunta [nem um pouco?] e ele responde: *só um pouquinho*. GuiQ (M) responde: *mais ou menos*. [o que precisa melhorar?] *escrever mais rápido*. S (F) comenta: *eu nunca presto atenção (...) Tudo mundo é infeliz na minha escola*. [por quê?] *sei lá, é a vida deles*. No início do atendimento, Is (F) escreve na ficha de matrícula: *Eu não sei ler e nem escrever*. Gi (M) afirma: *eu não sou amigável, as pessoas têm medo de mim*. Além das falas, os esquemas de ação também oferecem indícios de autovalorização: GuiQ (M) utiliza a borracha com frequência. O adulto se aproxima, assinala sua escrita e começa a perguntar [você acha que isso...?], mas antes de terminar a pergunta automaticamente ele pega a borracha para apagar sua produção, interpretando que estava errada.

Observa-se nas produções das crianças o uso de expressões como *tudo, nunca, eu não sei, eu não sou*, que pouco favorece o dinamismo de esquemas causais mais reversíveis. É possível perceber certos automatismos que restringem o princípio de reflexão (que implica intenção e descentração), como apagar o que foi feito ou afirmar que não se sabe antes de pensar, ou, como no caso de Gi (M), agir pressupondo que os outros não gostam dele. O denominador comum da diversidade de condutas assinaladas situa-se no conceito piagetiano de esquema, ou seja, na ação que se repete (regularidade) e generaliza.

Como já foi assinalado na parte 1, a inteligência pode ser concebida pelo mundo adulto circundante das crianças (professores, pais) de forma mais dinâmica ou estática. Em uma perspectiva interacionista, a socialização é um processo que não resulta unidirecional, sendo o

ambiente social um fator necessário, mas não suficiente. Como apontado por Piaget, também o sucesso e o fracasso nas experiências favorecem a construção de determinados esquemas afetivos. Contudo, as crianças são agentes ativos que interpretam, significam e processam informação relevante, aceitando ou rejeitando ideias em diferentes situações. Elas podem impor seus marcos de assimilação, às vezes desconstruindo ou rejeitando a influência parental (Grusec, 2011).

O investimento afetivo da relação professor-aluno e criança-pares tem sua base psicogenética no esquema de simpatias. Correlato ao pensamento intuitivo, a simpatia é o sentimento matriz para as relações interpessoais. Estrutura-se na base da progressiva reciprocidade de atitudes e elementos de valorização. Neste modelo, as trocas sociais subsistem na necessidade do reconhecimento afetivo. Ainda sem ser sentimento normativo, a incipiente reciprocidade orienta-se à conservação que será consolidada no estágio dos sentimentos normativos do período operatório. Nesse período a criança se inicia em uma delicada tarefa que persiste, inclusive, ao longo da vida adulta: ser capaz de realizar atos voluntários livremente decididos e afrontar possíveis conflitos com a imposição da obediência. Assim, o diagrama da simpatia pré-operatória se complexifica: o sujeito já não avalia a ação do outro unicamente pela satisfação obtida e segundo a sua própria escala de valores. Consegue agora considerar, ademais, a *intenção* e a escala de valores do outro, mecanismo que exige a reciprocidade de pontos de vista.

Se, como afirma Piaget, a autonomia não é conquistada pela pressão social, ela exige da criança um gasto energético assim como um trabalho psíquico de descentração. A autonomia se funda então na reconstrução singular dos valores transmitidos, em processos contínuos de desequilíbrios e (re)equilíbrios com as normas impostas, com os valores e regras sociais do entorno. Essa tensão cultura-indivíduo, tal como assinalado por Freud, persistirá ao longo de tudo o ciclo vital. A tendência de dar sentido ao entorno e procurar regularidades é a base da noção de sujeito ativo. Crianças com dificuldades escolares manifestam uma dupla fragilidade cognitiva e afetiva para assimilar a própria dificuldade, procurando regularidades em contextos (familiar e escolar) nos quais podem predominar as relações de coação. A seguir, aprofunda-se a relação de correspondência entre o desenvolvimento das operações e da co-operação, assim como as limitações cognitivas e afetivas do “falso equilíbrio”.

### **2.1.3 Afetos inter-individuais: a co-operação nas trocas com pares e adultos**

Como já foi assinalado, na perspectiva de Piaget e Inhelder (1955/1976) toda conduta humana é, ao mesmo tempo, social e individual. A própria capacidade de reflexão constitui

uma conduta social interiorizada pela qual o sujeito pode deliberar interiormente em uma discussão consigo mesmo. Por sua vez, a discussão socializada é também uma reflexão exteriorizada. Tal dialética constitui a pedra angular da construção do conhecimento, sendo que nas discussões com os pares e pela sua crítica se descobre a fragilidade das próprias teorias. Em outras palavras, somos como entendemos o mundo (dos objetos físicos e sociais) e o entendemos como somos, portanto, a autotransformação leva à transformação (compreensão) do entorno e vice-versa. A projeção do nosso inconsciente cognitivo no mundo permite sua assimilação, mais expansiva ou restrita, como no verso de Pessoa “*porque eu sou do tamanho do que vejo, e não do tamanho da minha altura*”<sup>20</sup>. Isso significa que cada sujeito faz uma leitura única de um mesmo fenômeno ou conflito, porque suas estruturas cognitivas os reorganizam e “filtram” a partir das experiências vividas e de processos de equilíbrio singulares. Assim, o mundo é interpretado, nunca fazemos uma cópia fiel do entorno, toda realidade é construída e “o observável é o que o sujeito percebe ou crê perceber” (Piaget, 1975).

A perspectiva piagetiana da cooperação extrapola sua conotação de senso comum que a associa com a solidariedade. A cooperação é simultaneamente cognitiva, na expansão do próprio pensamento com outros, e afetiva, no prazer do pensamento coletivo. Pensar é negar-se e afirmar-se a si mesmo sabendo-se parte de uma história do pensamento que nos antecede e sucede. A respeito do fator social no desenvolvimento, La Taille (1997, p. 39) diz que “afirmar que o homem é um ser social é correto, porém vago”. A especificidade piagetiana do fator social postula que a qualidade das trocas sociais seria correlata à das estruturas cognitivas que, por sua vez, são construídas na interação com o meio físico e social. Quais seriam essas diferenças qualitativas na interação com os outros ao longo do desenvolvimento? Piaget (1932, 1926, 1964) apresenta dois tipos opostos de interação social. A primeira, no desenvolvimento (que pode permanecer hegemônica inclusive em adultos), é a *coação*, caracterizada por ser unilateral. Estrutura-se em dois pólos: o detentor da autoridade que impõe ordens e o que obedece. Diferentemente, o segundo tipo de interação sustenta-se na *cooperação*. A conquista das trocas cooperativas (baseadas na reciprocidade) se inicia no período do pensamento operatório concreto (que se sustenta na reversibilidade) em um progressivo processo de transformação. Nas palavras de La Taille (1997, p. 40):

(...) a imposição é substituída pela explicação, a obediência é determinada pela concordância (por parte de quem vai obedecer), a afirmação sumária das verdades é trocada por sua demonstração. As relações sociais baseadas na coação reforçam o egocentrismo e níveis pré-operatórios de compreensão do meio; aquelas baseadas na cooperação favorecem a descentração e exigem,

<sup>20</sup> O Guardador de Rebanhos, Poemas de Alberto Caeiro (Fernando Pessoa).

para delas poder participar, a construção do pensamento operatório.

Na correspondência do pensamento lógico e das trocas cooperativas, qual é o papel do adulto? A cooperação se constrói nas trocas com um adulto que não se posiciona como portador do saber absoluto ou das grandes verdades, mas que, ao mesmo tempo, admite e assume sua posição de autoridade pela assimetria geracional. Desse modo, tal como foi apontado em torno da afetividade, os adultos que sustentam seu vínculo com as crianças via coação podem “atrasar” a construção operatória do conhecimento e da autonomia. Um exemplo ilustra tal questão: Diante da pergunta feita durante uma roda [O que você acha muito chato de fazer, mas faz mesmo assim?], Am (F) assim se manifesta: *Eu não gosto quando eu quero andar de bicicleta e minha mãe não deixa. Ela tem medo de eu cair e machucar.* [E por que você obedece?] *Porque eu posso apanhar de cinto.*

A mediação simbólica da descarga energética (regulação afetiva) fica restrita nos contextos de mecanismos de coação. Como veremos mais adiante, muitos meninos apelam à força física como via para resolver conflitos com os pares. Essa violência é exacerbada em uma socialização de matriz coercitiva que limita o potencial da palavra, da discussão, da expressão de ideias e sentimentos. O que se ensina, na base da obediência hegemônica, é desprezar a discussão como troca simbólica e a calar a singularidade. Na cronificação dessas práticas, as crianças aprendem a não mediar seus afetos simbolicamente, e a raiva, a tristeza ou a ansiedade se tramitam diretamente no corpo (desde roer as unhas até bater nos outros). Uma dessas possibilidades é ilustrada nos exemplos a seguir. O adulto observa que Am (F) (mesma criança da citação anterior) está com um hematoma no braço e pergunta o que aconteceu: *É que eu fico chupando o braço quando fico nervosa.* A mãe de Mi (F) escreve sobre a filha: *“rói as unhas, nervosa-tensa, machuca-se, balança as pernas, ansiosa, náuseas, dores do estômago, faz xixi nas calças”.*

Favorecer o desenvolvimento da cooperação corresponde à promoção de trocas operatórias com o entorno, entendendo que a coação obstaculiza essa forma de pensamento. O atendimento clínico-grupal oferece um espaço para interações cooperativas com pares e adultos. Permite confrontar diversos pontos de vista e agir de maneira menos egocêntrica. As intervenções com jogos promovem a regulação de ações em torno de uma regra, referência única e comum a *todos* os jogadores. Dessa forma, se favorece a dialética entre a qualidade da troca social e o nível de reflexão cognitiva acerca do que é uma regra, conforme demonstrações, justificativas e discussão de argumentos. Esses aspectos são necessários para que a relação de cooperação se constitua.

Cabe assinalar que ainda com uma atitude clínica e cooperativa do adulto, o sujeito de pensamento pré-operatório tende a percebê-lo como onisciente (este ponto será desenvolvido mais adiante como convergência entre a clínica piagetiana e a psicanalítica). Oferecer um meio com essas características não garante que rapidamente seja apropriado como tal. É uma construção progressiva, mais lenta e difícil quando no contexto cotidiano da criança prevalece a troca coercitiva. De acordo com La Taille (1997), para que haja cooperação o sujeito também tem que *querer ser* cooperativo, acrescentando assim o aspecto afetivo. Compreender as trocas com os adultos em termos de cooperação implica destituí-lo do lugar de representante do saber e da verdade em termos absolutos cujas afirmações são sempre certas e não discutidas. A respeito dos pares, requer desconstruir a figura do colega vivenciado como adversário ou parâmetro de comparação que alimenta sentimentos de inferioridade ou superioridade. Em uma posição cooperativa, o outro constitui uma novidade, um estrangeiro que enriquece o próprio ponto de vista e com quem se pode aprender novas estratégias.

O desenvolvimento afetivo tende a conservar, a dar permanência aos valores para construir uma escala de referência valorativa. Assim como a inteligência que se socializa com a conservação e os invariantes lógicos, os sentimentos vão sendo socializados a partir de mecanismos de valorização (Piaget, 1954/2005). A força de vontade (conceito que será desenvolvido mais adiante em relação aos conflitos cognitivos) é também um instrumento de conservação dos valores sociais em um determinado contexto familiar e cultural.

\*\*\*

A seguir, expõe-se um recorte conceitual que apresenta as principais características da dialética *si mesmo – outro* desde uma perspectiva psicanalítica, e, mais especificamente, no contexto do período da latência, explorando conceitos freudianos e pós-freudianos. As crianças que participam das oficinas pertencem à faixa etária de 7 a 12 anos que se corresponde com esse momento do desenvolvimento psicosssexual. Os processos psíquicos desse período caracterizam um tipo de vínculo da criança com o adulto, com os pares e com o conhecimento. Analisa-se o papel da sublimação neste contexto e se discute suas ressonâncias recíprocas com as dificuldades escolares. Mostra-se como, à luz de trabalhos psicanalíticos contemporâneos, o desenvolvimento psicosssexual teorizado por Freud resulta em uma co-construção dialética entre a criança e os adultos representantes da cultura.

## **2.2 A co-construção dos trabalhos da latência no paradigma intersubjetivo**

O termo *trabalho* da latência foi postulado por Urribarri (1999, 2012) para ressaltar o valor positivo desse período, que costuma ser definido como um momento de espera e

preparação para a puberdade ressaltando seus aspectos negativos e de suspensão libidinal em relação à fase edípica anterior. O autor quer, desse modo, enfatizar as modificações e neogêneses do aparelho psíquico que levam o Eu à procura de fins sublimatórios.

Considerando as dificuldades escolares no contexto do desenvolvimento psicosssexual, quais seriam as implicâncias desse mal-estar nos trabalhos da latência? Freud definiu a saúde como a capacidade de amar e trabalhar. No caso das crianças latentes, a aprendizagem escolar teria o lugar psíquico do trabalho para o adulto. Paín (2010) define a aprendizagem humana como um equivalente funcional do instinto e como um modo de erotizar o mundo. Calzetta (s/d), por sua vez, afirma que o desejo de aprender é sempre libidinal e constitui um dos destinos da sexualidade infantil do qual a cultura se aproveita com dispositivos como a escola. Portanto, o período da latência é uma co-construção entre adultos e crianças, assim como também é o produto da interação de processos endógenos e exógenos, biológicos e culturais (Golse, 2010; Denis, 2011).

Dando destaque a essa dialética em uma perspectiva psicanalítica, Golse (2010) interpreta o desenvolvimento infantil como emergente de um paradigma intersubjetivo. Os adultos criam modelos do que seria ser um “bom filho”, “bom aluno”, “boa criança”, “bom irmão”, etc. A partir deles, geram expectativas e exigências (conscientes e inconscientes) em relação ao desempenho da criança, às quais ela responderá de modo mais ou menos satisfatório. Golse (2010) explica que a progressão sequencial dos estágios psicoafetivos consiste em uma co-construção no encontro do sistema pulsional da criança e do adulto. Portanto, a sequência oral, anal, fálica, latência não é fixa nem puramente endógena, mas se estrutura na dialética continuidade/descontinuidade. O autor, inclusive assinala que a etimologia de *emoção* alude à ideia de verter algo de si mesmo sobre o outro.

O lugar do outro é ressaltado, na perspectiva de Arbiso (1997/2007), no próprio objetivo da psicanálise com crianças da latência: reforçar o Eu e a construção do imaginário em torno da promessa edípica. Essa promessa permite suportar o poder fálico perdido graças à idealização dos adultos com os quais a criança se identifica. Para a autora, o processo de *idealização* entre os pais e a criança é recíproco, ou seja, em espelho. A criança acha o adulto maravilhoso e o adulto acha que a criança o satisfaz e gratifica sem emergências pulsionais intempestivas. Conseqüentemente, quando a criança vai mal na escola ou não está à altura das exigências dos adultos, ela ficaria fora desse jogo de espelhos. É como um acordo narcisista quebrado, é uma ferida narcisista de dupla mão.

Mas o jogo de espelhos não fica reduzido aos pais. A declinação do complexo de Édipo transforma seu papel protagonístico como adultos primários. Esse processo, fundante do

início da latência, provoca intensos trabalhos de reorganização libidinal. A escola, palco exogâmico do processo, testemunha as conquistas e dificuldades dessa etapa e os professores têm uma importante função nos processos de transferência das cargas libidinais dos pais. Na escola a criança fica exposta, em termos cognitivos e afetivos, às novas referências culturais que lhe permitem investir objetos e indivíduos exogâmicos com uma satisfação diferente da sexual (Urribarri, 2012; Denis 2011; Schelmenson 2009).

Como consequência da queda da crença na onipotência mágica dos objetos primários, novas referências identificatórias ampliam o universo relacional da criança. Elas permitem não só repetir, mas também modificar o repertório identificatório graças ao deslocamento exogâmico dos suportes libidinais e narcísicos (Urribarri, 1999). Já em 1914 Freud assinalava a importância da desidealização dos pais e da transferência dos sentimentos filiais aos professores. Um século depois, pesquisas de dentro e fora da psicanálise confirmam a relevância do vínculo professor-aluno para a aprendizagem escolar (Brenelli & Osti, 2013; Sakai *et. al.*, 2012; Martini & Del Prette, 2002; Bzuneck & Sales 2011; Sadalla, 1998).

Quando Freud apresenta seu modelo de gênese do pensamento (1911/1996), afirma que a prevalência da organização psíquica com base no princípio de realidade não é perda de prazer, mas ganho de um prazer adiado. Encontra-se nessa definição uma primeira ideia de adaptação na psicanálise: a descarga libidinal mediatizada e a criação prazerosa no enquadre da realidade. A latência foi caracterizada por Freud (1905,1916/1996) pelo predomínio dos trabalhos sublimatórios e dos mecanismos de defesa. Neste período, o Ego faz grandes avanços em relação à infância da fase fálica, pois:

(...) descobre que lhe é inevitável renunciar à satisfação imediata, adiar a obtenção de prazer, suportar um pequeno desprazer e abandonar inteiramente determinadas fontes de prazer. *Um Ego educado dessa maneira tornou-se 'racional'; não se deixa mais governar pelo princípio de prazer, mas obedece ao princípio de realidade, que, no fundo, também busca obter prazer, mas prazer que assegura levando em conta a realidade, ainda que seja um prazer adiado ou diminuído. A transição do princípio de prazer para o princípio de realidade é um dos mais importantes passos na direção do desenvolvimento do Ego* (Freud, 1916/1996, p. 360, os grifos são meus).

A citação acima condensa o caráter multi-determinado dos trabalhos da latência na confluência do entorno social e suas regras, do desenvolvimento do Eu e nos aspectos metapsicológicos do funcionamento do aparelho psíquico. Freud situa o fator extra-psíquico da educação que obriga a suportar certa quantidade de desprazer e proíbe alguns objetos de prazer apontando à racionalidade do Eu. Ademais, o desenvolvimento egóico se configura na transição prazer-realidade. O afeto persiste como dinamizador do aparelho, mas de modo qualitativamente diverso em seu funcionamento. A sua gênese progressiva passa do

predomínio do prazer imediato e massivo ao prazer mediatizado, adiado ou fracionado.

O período da latência instaura novas organizações e funcionamentos do aparelho psíquico, assim como novas condutas e relações sociais (Urribarri 1999). Seus trabalhos são promovidos por um reordenamento intrapsíquico, produto da resolução edípica e da construção do Superego (aspecto metapsicológico) e que, ao mesmo tempo, resulta culturalmente incitado. A sociedade, especialmente via instituição escolar, obriga o Eu a procurar novas maneiras de canalizar seu impulso, exercendo assim uma tarefa mediadora (Urribarri, 2012). Rosenthal (1974) aponta três tipos de relações intersubjetivas chaves deste período: adultos (pais, professores), instituições (escola) e pares (irmãos, colegas). Essas relações podem favorecer o enriquecimento do tecido identificatório que constitui um dos principais trabalhos da latência.

Arbisio (2000, 1997/2007) também destaca o papel das identificações durante o período de latência e o caracteriza pela necessidade de uma autoproteção narcisista. Essa necessidade é originada na angústia de castração e na queda do investimento de objetos edipianos que são substituídos por identificações. Assim, a criança precisa encontrar outros referentes simbólicos, sendo que a autoridade do pai foi interiorizada como Superego e as pulsões libidinais edípicas inibidas em relação ao objeto, sublimadas e transformadas em ternura. Em síntese, salienta-se a necessidade de contar com *outros* a serem investidos libidinalmente e a participar nos processos identificatórios da criança.

A psicanálise aponta a diferença sexual como divisória das modalidades relacionais entre pares. Arbisio (1997/2007) as entende a partir do modelo freudiano do complexo de Édipo e afirma que, como a castração concerne antes às **meninas**, a promessa edipiana a leva a um investimento narcisista do corpo (fálico) que se traduz em mecanismos de sedução. A promessa edipiana feminina vai se propagar na identificação com a mãe e na convicção de ter filhos mais adiante, o que seria uma forma de resposta diante da perda. No caso dos **meninos**, a latência se organiza em torno da gestão da agressividade. As pulsões agressivas são sublimadas e recalçadas, mas com a persistência da fantasia de vencer o rival. Essa rivalidade masculina se exprimiria em jogos, esportes e outras atividades de competição (Urribarri, 2009).

Um dos elementos que leva a pensar na abreviação ou extinção da latência por parte de alguns autores contemporâneos é a sexualização precoce das meninas que deixam brincadeiras e jogos para usar maquiagem, roupa adulta e começam a se interessar por meninos cada vez mais cedo. Esses autores observam que os diques da latência promovidos pela educação são mais frágeis em tempos onde a autoridade, as diferenças geracionais e os

limites vão sendo diluídos (Steibel *et al.*, 2011). Algumas meninas participantes das oficinas já apresentaram uso de maquiagem, roupas adultas ou tinta no cabelo. A título de exemplo, B (F) (10 anos), ao longo das oficinas foi manifestando uma recorrente sexualização das atividades e tentativas de se exibir e chamar a atenção dos meninos. No dia que foi encarregada de armar duplas para o *Dominó 4 cores* junta casais heterossexuais fazendo gestos de coração com a mão. No *Caça-palavras*, supõe achar a palavra “porra”, na mesma linha da provocação e da hegemonia da temática sexual projetada na tarefa. Entretanto, a própria regra do jogo regula porque não havia duas letras “r”. A criança não recebe nenhum discurso moralista do adulto que intervém apelando à regra como organizador comum – [Olha bem as letras disponíveis], B (F) confirma: *só tem uma letra erre*. Em outra oficina, ela faz piada de duplo sentido sobre “cabecinhas” aludindo ao pênis. Organiza uma rotina de provocações mútuas com Br (M), em que este fica irritado, em um estado de agitação massiva, e ela seduz e domina a situação. Por momentos, suas “brigas” lembram diálogos de telenovelas, como no dia em que, após uma longa sequência de provocações, Br (M) lhe grita: *“eu não quero mais você na minha vida!”*. Aspectos do gênero e diferenças sexuais na latência serão retomadas no item 2.2.2 e na parte 3. A seguir apresentam-se características do papel da escola, dos professores e dos pais durante este período.

### ***O papel da instituição escolar nos trabalhos da latência***

A dificuldade escolar pode restringir as três relações supracitadas por Rosenthal (1974): investimento afetivo de adultos, escola e pares. Nesse contexto, o funcionamento do Eu pode ser interpretado como insuficiente para cumprir com as expectativas de pais e professores, para se sentir competente diante do grupo de pares e também diante de si mesmo no papel de “ser aluno” na instituição exogâmica mais importante desse período. No caso dos colegas, durante a latência eles instauram o sentimento de pertencimento, compartilhando modalidades de ação, ideais e desenvolvendo identificações grupais (Urribarri, 1999). No caso da autopercepção de um funcionamento ineficiente do Eu, a representação do si mesmo poderá ser julgada com base nele, como no caso de E (M) que segundo a mãe *“diz que ele pensa que nunca vai aprender ler”*.

O caráter repressivo da escola responde à lógica pulsional do princípio de realidade e, sendo assim, colabora na estruturação de processos típicos do desenvolvimento psicosssexual infantil. A repressão intrínseca à educação funciona como um limite ao mostrar caminhos que implicam riscos e também opções de ação e de investimento libidinal. A escola transmite interdições, que permitem a organização social e psíquica do sujeito quando propõem

alternativas de atuação e atrativos objetos de interesse para o Eu infantil. Toda afirmação (possibilidade) tem sua contrapartida em uma negação (limite).

A satisfação anárquica das pulsões em um estado massificado de princípio de prazer restringe o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. No entanto, escolas, famílias e outras instituições que se configuram em um sistema de limites coercitivo e ao mesmo tempo carecem de propostas de objetos a serem investidos também promovem o empobrecimento do desenvolvimento infantil. Assim, tal como em um jogo e como no desenlace do complexo de Édipo, a regra organiza um potencial de ação que se constitui na própria interdição.

Conforme Urribarri (2012), o trabalho de latência caracteriza-se pela confluência de mecanismos defensivos com finalidade sublimatória que progressivamente são reorganizados e operacionalizados em uma nova configuração dinâmica. Para o autor, o trabalho da latência é, ao mesmo tempo, intenso e sutil, promovendo a ampliação egóica, a simbolização e a inserção social. Duas marcas metapsicológicas da latência podem ser destacadas: o desequilíbrio do inter-jogo entre as instâncias psíquicas e sua acomodação às exigências sociais. Em correspondência, dois elementos intra e inter-psíquicos são assinalados: 1) as operações defensivas e a nova ordem inter-sistêmica; e 2) o aumento do interesse pela realidade e pelo mundo exterior em termos racionais (Urribarri, 2012).

O papel da escola no desenvolvimento expansivo ou restritivo desses trabalhos da latência é notório. A instituição escolar funciona como um palco de exposição de conflitos que passam a ser manifestados em um domínio público extra-familiar. Essa passagem exogâmica explica, em parte, que a demanda de atendimento clínico por dificuldades escolares seja prevalente neste período (Steibel *et. al.*, 2011; Urribarri, 2012; Denis, 1985; Arbisio 1997/2007).

A escola inaugura um espaço de inclusão e exclusão que na latência pode reviver a angústia do percurso edipiano de ser excluído da dupla parental. A instituição escolar reconfigura uma dupla em um contrato narcisista (Aulagnier, 1977) simbolicamente assinado com os alunos, contrato de expectativas acerca de um “bom aluno” que marcará a fronteira entre os bem-sucedidos incluídos e os que “não aprendem” excluídos. Essa fronteira é ilustrada no “todos menos eu” na escrita que Mi (M) acrescenta no seu desenho do *par educativo*: “Filho, você sabe ler? Não, me ensina, por favor. Todo mundo sabe ler, eu não”. A produção de Mi (M) permite inferir o significado de uma escola pouco representativa do ensino, e um pedido de ajuda dirigido ao adulto endogâmico que terá que suprir essa função de alfabetizar. A escola, portanto, mostra-se afetivamente desinvestida nas expectativas de

representar um espaço de expansão subjetiva.

Diversos tipos de desinvestimento afetivo da instituição escolar surgem em produções gráficas das crianças. Medos, angústias, exclusão e ausência de referências identificatórias tomam formas sutis como no desenho de um monstro que ameaça esmagar a escola (ver Anexo D), ou mais explícitas em professores ausentes ou deformados na figura de um periquito: Ma (M) *“Era uma lousa e o periquito ensinava os alunos. Era fácil e era português. Para mim é difícil”*.

A situação de ensino-aprendizagem solicitada no desenho do *par-educativo*, com ausência de pessoas e tonalizada como hostil ficou bem ilustrada no caso de Vi (M), que desenhou três retângulos – os livros –, em que cada um continha uma das seguintes palavras: *caos, medo, decepção*. A criança assim explica sua produção: *“os livros de magia das trevas ensinam coisas do mal. O “bobo da corte” do mal quer os livros para se vingar de todo mundo que riu dele”*. Quiçá o “bobo da corte” represente ele mesmo, que deve investir a aprendizagem extra-escolar para se defender da não-aprendizagem e de seus efeitos hostis.

No desenho do *par-educativo* a maioria dos conteúdos remete à temática da sala de aula. Prevalencem figuras semi-apagadas, de corpos rígidos e feitas com “tracinhos”. Aparecem espaços vazios onde a lousa tem o protagonismo. A maioria das lousas apresenta tabuadas ou contas. A organização espacial das salas de aula tem fileiras de cadeiras com alunos sem nenhuma distinção de detalhes, em uma disposição rígida que lembra o exército, prisões ou cemitérios (ver Anexo D). Toda realidade é interpretada, portanto não é possível afirmar que os desenhos sejam reflexo de um estilo pedagógico. No entanto, pode-se afirmar a prevalência de alguns elementos, como a situação de copiar tabuada ou o abecedário da lousa, que dá indícios de certos padrões significantes, como que aprender na escola é sinônimo de copiar, estudar é ler e que o professor dá um conhecimento pronto para memorizar.

A confluência entre o contexto escolar e a prevalência dos mecanismos de defesa do período configura modalidades dos atos de aprender e no vínculo da criança com o conhecimento em geral. Para Mijolla-Mellor (1992/2006) é o fracasso das teorias sexuais infantis que dá entrada ao período de latência. Esse “fracasso” marca o ingresso a um pensamento lógico e regido pela realidade, bem diferente do mítico-mágico-sexual organizado até então pelo princípio de prazer e pelas fantasias. Assim, mais do que uma latência da sexualidade, o período se caracteriza pelo investimento diferenciado do saber. A escola então é responsável por oferecer um saber à medida da criança, diferentemente do enigma da origem e da sexualidade que deixou a criança em confronto com sua impossibilidade de descarga da excitação sexual e de domínio intelectual do problema. Lidar com a sexualidade

não fica totalmente “em latência” e pode irromper disfarçada, mas também de forma mais explícita. Em uma atividade de preencher um gibi com desenhos sobre conflitos escolares, Ma (M) inventa a seguinte história (os números correspondem aos quadrinhos, ver Anexo A): (4) *Eu tenho medo da prova e repetir. Você é muito bundão e burro.* (5) *Você não fez a prova.* (6) *Não vou fazer lição!!! -Não faça isso senão repete.* (9) *Amor na minha casa vou tirar a minha roupa. Vou namorar com você.* (10) *Gosto de você vou namorar. Daqui a pouco vamos namorar.*

O suporte do gibi, por ser uma proposta simbólica que aponta à criatividade permite o surgimento de elementos recalcados como uma associação livre. A sequência de significantes acima parece transformar a excitabilidade do temor da ameaça de repetir de ano em uma alusão à relação sexual. O significante burro já tinha sido mencionado por Ma (M) em rodas de conversa.

O conhecimento escolar oferece à criança um suporte, tanto para a elaboração de temáticas como a sexualidade e a morte, como para uma nova valorização narcisista em “um processo de conhecimento ilimitado que ela pressente como a revanche possível ou a troca com ‘aqueles que sabem porque são grandes’” (Mijolla-Mellor, 1992/2006, p. 243). Portanto, a escola cumpre o papel de brindar acesso ao prazer psíquico de dominar o mundo intelectualmente. A qualidade de atividades que não excede os recursos intelectuais da criança garante esse domínio. A escola “põe em latência as pulsões por trás de regras de um jogo que a criança aceita porque lhe permitem encontrar a valorização narcisista que frequentemente não encontra fora” (p. 244).

O papel dos professores nos trabalhos da latência é bastante enfatizado no contexto da psicanálise. Como já foi mencionado, Freud (1914/1996) afirma que o ato de aprender instaura-se na relação dos alunos com seus professores. A relação de transferência com eles é representante do vínculo com os pais. Anteriormente, percebendo o poder dessa força libidinal, Freud (1912/1996) tinha precavido os professores acerca dos riscos de querer ser um modelo para os alunos a fim de transformá-los a sua imagem e semelhança (modelo de raciocínio que também cabe para o vínculo analista-paciente). Na perspectiva psicanalítica o papel dos outros no aprender e no desenvolvimento do Eu é sempre edificador:

(...) a perspectiva do outro está presente no Eu desde o início, o outro o funda, o Eu é nesse outro e posteriormente procurará no outro a confirmação de seu ser. Resulta impossível pensar um processo complexo como a aprendizagem à margem das relações afetivas que lhe dão sentido (Calzetta s/d, p. 4, negrito e sublinhado do autor).

A teoria do ciclo vital de Erikson realizou contribuições para pensar a escola como

favorecedora ou restritiva do “sentimento de ser capaz de produzir”, fundamental para conquistar a consideração e admiração dos outros (Bordignon, 2007). Na escola exige-se a produtividade e competência da criança, configurando assim um lugar de expectativas e exigências no qual ela vivenciara sentimentos de ajuste ou desajuste. Com base nas crises que pode atravessar a criança em idade escolar, Erikson denominou “produtividade vs. inferioridade” ao período da latência. O sentimento de inadequação e inferioridade é experimentado quando a criança não consegue se sentir produtiva para cumprir com o que acredita que esperam dela socialmente. Segundo Erikson, a força básica que representa este período é o sentimento do (in)competência ilustrado na frase “Eu sou o que posso aprender para realizar um trabalho”. Se o ser é vivenciado na capacidade de aprender, a visão negativa e o sentimento de desvalia sobre si mesma podem levar a criança a evitar situações sociais ou de competição nas quais fique em evidência (Bordignon, 2007).

Os sentimentos repetitivos de incapacidade podem prejudicar a valorização narcisista da criança e assim obstaculizar uma das maiores conquistas da latência: o pensamento autônomo e prazeroso, potencial para um trabalho sublimatório. Mas o fato da criança entrar em um período pós-edipiano não minimiza a importância dos pais como figuras identificatórias de um modo de conhecer e erotizar o mundo. A nova configuração do vínculo filial da latência será discutida a seguir.

### ***Os pais nos trabalhos intelectuais e afetivos da latência***

Durante a latência, a criança “pesquisadora” progressivamente passa de metafísica nas teorias sexuais infantis a historiadora do romance familiar (Mijolla-Mellor, 2006). O romance familiar é uma fantasia infantil proposta por Freud. Consiste em uma construção inconsciente que relativiza o laço filial e a onipotência dos pais e os coloca no estatuto de substituíveis. A criança os compara com outros pais e compensa assim a ferida narcisista de perceber que ela não é tudo para eles e que não constitui seu único objeto de amor. Para Mijolla-Mellor, o romance familiar se apresenta como resultado “(...) da aquisição fundamental para o psiquismo da criança de um direito de duvidar do caráter incomparável e único dos pais e assim de sua autoridade e de suas afirmações” (1992/2006, p. 247). De acordo com Winnicott (1972), o desenvolvimento saudável de uma criança se configura simbolicamente pela passagem por cima do cadáver de um adulto. Conforme o autor esclarece, esse ato agressivo do crescer constitui um processo do registro das fantasias inconscientes, mas é o que dinamiza o vínculo estreito entre pensamento e posições edipianas. A rebelião dos filhos em relação aos pais é correspondente à liberdade que se outorga à criança quando é educada admitindo sua

existência por direito próprio (Winnicott, 1972).

A ambivalência de sentimentos amor-ódio postulada por Freud compete aos pais e irmãos. Se o período de latência traz a *dúvida* nos pais como uma conquista, há ao mesmo tempo a necessidade de sua idealização identificatória junto a outros adultos significativos. Os pais já não são oniscientes nem todo poderosos, mas enaltecidos, via princípio de realidade, em relação a outros adultos e ao entorno social. A idealização dos pais contempla na latência elementos que podem resultar libidinalmente investidos como a profissão (Denis, 2011) tal como o expressa Ma (M) quando é indagado sobre o que quer ser quando crescer: *“engenheiro e biólogo e ganhar 90000... pra ser inteligente precisa estudar. Meu pai é biólogo e é inteligente”*. O contrário também pode ser verdadeiro, como assinala La Taille (2004), comentando uma pequena história autobiográfica de Camus, que aos 12 anos experimenta a vergonha moral de sentir vergonha por expor publicamente a condição de empregada doméstica da sua mãe.

O xingamento ou críticas aos próprios pais dinamiza fortes sentimentos de angústia para as crianças deste período, como pode ser observado a partir do seguinte exemplo: [Se você pudesse mudar o mundo o que faria?] P (M) diz: *“tirar os maus e parar de fazer bullying comigo e xingando minha mãe”*. Entretanto, o abandono da posição edípica de “ser tudo para a mãe” é um indicador saudável que, a partir da suposição materna de sujeito pensante, permite à criança se posicionar subjetivamente em um lugar de saber e autonomia intelectual (Bergès & Balbo, 2001). As manifestações maternas de carinho, que podiam resultar prazerosas na primeira infância, durante a latência podem ser fonte de vergonha, como manifesta G (M): *“tô cansado de ser chamado de 'Bibi', me sinto envergonhado de ser chamado de caminhãozinho da mamãe. Não falo para ela porque ela pode chorar”*.

Durante o período da latência, a progressiva conquista do pensamento autônomo constitui um indicador de expansão subjetiva. Por um lado, porque possibilita a oposição interna às ideias dos adultos familiares, e por outro porque fortalece a progressiva diferenciação intelectual *Eu - não Eu*. As identificações superegóicas massivas com figuras de autoridade podem restringir essa conquista. Desse modo, o posicionamento subjetivo dos adultos cuidadores pode facilitar ou limitar a inserção prazerosa da criança a um entorno exogâmico como o escolar. A esse respeito, ao longo dos atendimentos, Fe (M) reitera a representação de uma figura materna associada à punição por fazer errado. Em proposta de criação de história com suporte de imagens aparece esse tipo de menção: *“a mãe dele falou que não podia rasgar esse laço senão ele ia apanhar”*. Também no gibi, onde inventa o seguinte diálogo: *“(mãe) Você não está fazendo a lição vai tomar bronca. (menino) Irmã me*

*deixa fazer lição senão vou tomar bronca da mãe. – (menino) Mãe por que você está brava comigo? (mãe) – Eu estou brava com você porque você foi mal na lição de português”.*

A interação entre pais e filhos vai ao embate do narcisismo parental quando o filho é vislumbrado como um sujeito com autonomia para ser e se desenvolver (Bergès & Balbo, 2001). A criança assimila valores e costumes da geração que a precede, mas pode ir além, criando novos valores e recriando o que foi recebido como herança simbólica e libidinal dos progenitores. A superação do entorno endogâmico intelectual e afetivo confirma que os pais são necessários, mas não suficientes para o desenvolvimento. Essa necessidade de ir além dos pais resulta especialmente interessante nos casos em que a valorização narcisista pode estar restringida no ambiente familiar. O caso de Mi (F, 10 anos) e sua mãe pode ser ilustrativo dessas dificuldades nos trabalhos da latência. Aos 7 anos foi diagnosticada com “*transtorno de aprendizado escolar e possível transtorno de ansiedade*”, a partir do qual foi indicado a tomar um antidepressivo. A mãe de Mi escreve, de forma confusa, sua preocupação: “*o desenvolvimento em atraso, às vezes ela se exclui, o que há com ele???????*” (escrita textual), interrogando-se assim pelo que há de errado com o desenvolvimento atrasado (escreve *ele* e não *ela*). Em relação aos aspectos positivos da filha sua resposta se resume a: “*não se envolve em confusão, é carinhosa*”<sup>21</sup>. Entretanto, para identificar aspectos negativos a lista foi extensa e a descreve como: “*ansiosa, insegura, procura motivo para ficar triste e infeliz*” surgindo assim uma espécie de enigma em torno de uma suposta predisposição para a infelicidade. Apresentam-se assim duas situações delicadas, por um lado, elaborar simbolicamente a medicação antidepressiva na infância (que aparenta não ter ajudado) e por outro, elaborar uma filiação investida narcisisticamente de modo ambíguo. Em termos dos trabalhos da latência cabe perguntar: que referências identificatórias para a construção do Ideal do Eu e para a valorização do si mesmo como sujeito pensante quando um pai só resgata como pontos positivos do filho “ser carinhoso” ou “não envolver-se em confusão”? A escola cumpre assim um papel fundamental na oferta de novas referências simbólicas para a constituição subjetiva dessas crianças.

O complexo de castração, ingresso e desenlace do complexo de Édipo (para a menina e para o menino, respectivamente) configura-se no reconhecimento da incompletude e da perda “da imediatez do amor”, ou seja, entender que o outro (pai – mãe) não é mais seu. A complexidade dessa interdição fica ilustrada no caso de Er (M) que, junto com sua mãe, parecem afrontar dificuldades para aceitar a dinâmica pós-edípica e incorporar adultos

---

<sup>21</sup> Esse enunciado será retomado mais adiante relacionado com questões de gênero e de relacionamento com o adulto.

exogâmicos significativos como referência identificatória. A situação é assim explicada pela mãe: *“Comigo tem um bom convívio, muito ciumento, não me deixa fazer nada se não for com ele. Ele não deixa fazer passeios com minhas amigas. Se eu falo de namorado é briga”*.

A respeito do desenvolvimento infantil no paradigma intersubjetivo, Golse (2010) destaca o movimento da castração simbólica como uma noção freudiana:

(...) que permite a passagem de uma relação dual a uma triangular, a aceitação de um terceiro mediador, o reconhecimento da diferenciação sexual e da diferença de gerações (...) uma criança que sai do status de 'neném de mamãe' para progredir em direção ao adulto que será membro de uma família e de uma sociedade (p. 220-222)

Na falta de alguma autoridade que faça corte na simbiose filho-mãe fica restringida a triangularidade que separa a criança da posição de falo materno. Essa dinâmica pode confinar a interação com as exigências do entorno e o confronto do Eu com um Ideal com o qual se pretende avaliar. O Ideal do Eu constitui-se nas representações culturais, sociais e nos imperativos éticos transmitidos pelos pais (Nasio 1992). Como foi assinalado, esse Ideal será ademais enriquecido pelas referências identificatórias dos professores.

### **2.2.1 A sublimação como trabalho da latência<sup>22</sup>**

A sublimação é um processo contingente do desenvolvimento do Eu que articula o registro do individual e do coletivo, a vida pulsional e a cultura. Pode ser definido como o processo pelo qual a libido torna-se trabalho, laço social, obra de arte ou prazer de pensar (Mijolla-Mellor, 2005). Sendo articulador do mundo pulsional e cultural, possui a riqueza de trabalhar no registro do tempo futuro, a partir das potencialidades de cada sujeito para transformar e projetar, e, no contexto clínico, para se posicionar em direção à cura (Castiel, 2010; Nasio, 1996).

Sublimar é modificar a finalidade e o objeto de uma pulsão sexual levando em conta valores sociais (Freud, 1933/1996). Laplanche e Pontalis (2009) afirmam que ainda há lacunas em torno de seus elementos explicativos deixados em aberto nos trabalhos freudianos. Salientam que ao longo de sua obra, Freud define a sublimação como o processo que origina atividades humanas que aparentemente não guardam relação com a sexualidade, mas cuja energia provém da pulsão sexual. A palavra sublimação indica grandeza, elevação, e refere-se especialmente à investigação intelectual e à criação artística. A energia dessexualizada do Eu, energia sublimada, é suscetível de ser deslocada respondendo à lógica de unir e ligar do Eros. Por fim, levando em conta que a sublimação modifica o fim e o objeto da pulsão com base na

<sup>22</sup> Este conceito será retomado na parte 4, onde se aprofundam suas relações com o prazer de pensar.

valorização social, os autores interrogam se todas as atividades adaptativas (ócio e trabalho) valorizadas culturalmente devem ser apreciadas como seus produtos ou somente algumas formas de criação intelectual.

Segundo Winnicott (1972), Freud não deixou esclarecimentos em torno do mecanismo da sublimação, mas ele interpreta que seria um processo pelo qual a experiência cultural adquire sentido. Mesmo sem aprofundar sobre a questão, esse destaque winnicottiano do *sentido* mostra que transitar experiências culturais aparentemente bem-sucedidas não é, necessariamente, sinônimo de sublimação. Uma leitura rápida da sublimação leva a entendê-la como dessexualização da pulsão e redirecionamento a objetos socialmente aceitos. Mas o conceito é mais complexo do que isso e o sentido do sujeito entra em jogo como elemento de um verdadeiro processo sublimatório que excede uma submissão passiva às regras socialmente aceitas. Nessa ótica, o fato de uma criança ter sucesso escolar, por exemplo, não garante a experiência de sentir prazer de pensar ou curiosidade pela novidade.

A sublimação é um destino da pulsão cuja dimensão cultural e estética a define como alternativa, precoce e criadora, à neurose infantil (Mijolla-Mellor, 2005, 2009, 2012). Trabalho característico da latência, o conceito enriquece a reflexão sobre a sua co-construção por se constituir na conjuntura de duas dimensões: a individual, na lógica do imediatismo pulsional, e a cultural, que exige a sua limitação e a consideração do outro.

Entretanto a sublimação é um mecanismo psíquico que preexiste à latência. Urribarri (2012) precisa sua especificidade neste momento do desenvolvimento:

A organização psíquica da latência não se caracteriza pelo recalque, a formação reativa, a sublimação, etc., que existem desde antes, mas pela sua configuração dinâmica, sua reorganização operativa, seu peso relativo e o balanço intersistêmico, determinados pelo intenso e sutil trabalho da latência (p. 260).

Metapsicologicamente, a sublimação responde a um modelo econômico (quantum energético) que entende que a libido não canalizada, que não encontra representações substitutas a serem investidas, ou desborda ou se reprime. Nesse contexto, as dificuldades escolares, tão relacionadas com problemas de atenção, podem também ser discutidas em termos energéticos: se a energia libidinal infantil não investe<sup>23</sup> objetos de conhecimento e tarefas escolares, o que ela está investindo?

Sendo a sublimação um conceito situado na interface entre cultura-indivíduo, pode-se afirmar que para alguns sujeitos a escola é o espaço privilegiado para receber outros objetos a

<sup>23</sup> Investimento libidinal: termo utilizado por Freud para explicar o processo metapsicológico pelo qual um objeto (atividade ou pessoa) é alvo de quantum de energia psíquica, ou seja, a libido é dirigida aos objetos para obter satisfação.

investir fora da cultura familiar. Paradoxalmente, famílias com menos recursos para usufruir de uma diversificação de ofertas culturais são as que têm acesso às escolas de menor qualidade (cf. parte 1), o que restringe as possibilidades do trabalho sublimatório.

Diante do mal-estar escolar atual e em contraposição à leitura que reduz a psicanálise a uma concepção pessimista segundo a qual o indivíduo estaria fadado às frustrações da cultura, as ideias freudianas e pós-freudianas permitem conceber a sublimação como uma saída para este mal-estar. Por esse ângulo, Mijolla-Mellor (2005, 2012) apresenta a ideia de uma psicogênese da sublimação e coloca a pergunta: “existe uma capacidade de sublimar que pode se desenvolver?”. O trabalho sublimatório característico da latência conduz a refletir acerca dos objetos com potencial sublimatório que se oferece hoje às crianças, especialmente diante da presença cotidiana das telas que apresentam atividades diversas, como jogos virtuais e redes sociais. A hipótese de uma psicogênese da sublimação leva a questionar se a capacidade de sublimar poderia se “favorecer” mediante intervenções adequadas do meio ou, abordando a questão pelo avesso, quais seriam as implicâncias do mal-estar escolar nos processos sublimatórios. A escola em crise propicia trabalhos de latência deficientes, em especial no que se refere à psicogênese da sublimação?

No campo da clínica poder-se-ia questionar acerca da prevenção da neurose na latência com intervenções adequadas. A pergunta pela “profilaxia das neuroses” sempre foi tema de discussão na psicanálise. Embora não haja garantias disso, a instituição escolar constitui uma fonte de expansão do desenvolvimento do Eu quando oferece oportunidades de trabalhos sublimatórios com objetos culturais que possam ser libidinalmente investidos e uma mediação de qualidade. Se aprender é obrigatório como exigência social, a sublimação seria uma escolha do sujeito, mas a partir de um entorno que oferece uma diversidade de objetos culturais. Para Freud (1917/1996), o que leva à expansão do Eu é a *necessidade da vida* ('Avagch - Ananké) que funciona como o motor do desenvolvimento, como o educador de rigor na filogênese e ontogênese. Freud defende a herança evolucionista do desenvolvimento do Eu e da libido, na interface entre as tendências internas e a necessidade da vida. Os neuróticos, para o autor, são a prova de que a educação é falha e leva ao risco da neurose, o que vai além de um contexto pedagógico mais construtivista ou tradicional.

A criança do período da latência precisa exercer seu direito e, ao mesmo tempo, sua obrigação cultural de aprender na escola, o que não necessariamente corresponde a uma “escolha sublimatória”, termo desenvolvido por Mijolla-Mellor (2009). A autora defende que a sublimação não se limita a uma capacidade de dessexualização do objetivo da pulsão nem a uma valorização social do objeto. A sublimação se faz “por intermédio do Eu” e conduz à

“reconstrução do Eu no Eu”. Essa ênfase no papel do Eu vem contrastar com certo determinismo da definição freudiana da sublimação como um dos quatro destinos da pulsão. Em resumo, e concordando com esse pressuposto da autora, se a escola não garante a profilaxia da neurose, em compensação, pode se oferecer como espaço favorecedor de potenciais escolhas sublimatórias.

### **2.2.2 Identidade de gênero, ameaça de castração ou testosterona? A construção sexual da dificuldade escolar**

O *complexo de castração* é um dos conceitos mais polêmicos da psicanálise, notoriamente em função da deformação a que foi submetido, o que levou a leituras simplistas de mulheres castradas, passivas e inferiores. Segundo Nasio (1992), a experiência da castração não se reduz a uma etapa cronológica, mas é renovada ao longo da existência. Designa uma experiência psíquica complexa, vivenciada de modo inconsciente. No desenlace do complexo de Édipo a ilusão de onipotência infantil passa por um processo de diluição. A criança inicia o processo de aceitar os limites do próprio corpo e do corpo do outro. O seu corpo é o limite, no caso do menino para “ter uma mulher” como a mãe, e no caso da menina, para ter um filho de um homem como o pai.

Se a castração é vivenciada diferentemente em homens e mulheres, existiria uma posição masculina e uma feminina nas interações com o conhecimento? Em relação às diferenças de gênero, as ideias freudianas sobre a feminilidade podem resultar hoje controversas. Mijolla-Mellor (1992/2006) assume que, para Freud, as mulheres não tinham a capacidade de sublimar, destino raro da pulsão e destinado aos homens. As ideias de contemporâneos do Freud tentaram explicar um modo intelectual feminino. Em 1903, Weininger (*apud* Mijolla-Mellor, 1992, p. 307) assim dizia acerca da mulher: “é incapaz particularmente de filosofar: falta-lhe a perseverança, a tenacidade, a teimosia do pensamento assim como motivos em geral que poderia colocar, os problemas intelectuais não a fazem sofrer. O problema da mulher não é conhecer, mas ser conhecida”.

Mijolla-Mellor (1992/2006) nega que a mulher não sublima e afirma ainda que a maternidade pode ser pensada como um modo de sublimar, quando os cuidados dos filhos vão além de tentar torná-los um espelho da mãe.

Em 1923, Freud define o primado do falo na organização genital infantil (diferente do primado genital) e as suas consequências no plano psíquico. Em 1925, afirma que o complexo de Édipo na menina é uma formação secundária, precedida e preparada pelo complexo de castração. É notável que nesse texto o autor afirma que o complexo de castração inibe e limita

a masculinidade, mas encoraja a feminilidade. Uma das maiores controversas com a psicanálise surge do campo do feminismo, que acusa Freud de catalogar as mulheres em termos de passividade e castração. No entanto, já em 1933 o autor apontou que a bissexualidade humana de origem comprova que é a cultura a que leva a objetos e atividades diferenciadas entre meninos e meninas. A agressão e o sadismo da fase anal são comuns a ambos, mas a cultura de gênero tonaliza suas manifestações (como o antigo preconceito de que “homem não chora”). Para Freud (1933/1996), é a educação que promove diferenças entre homens e mulheres. Pensamento e sexualidade estão implicados, portanto, a educação intelectual é ligada a uma educação sexual diferenciada que resulta mais repressiva para as mulheres, o que pode instalar uma proibição de pensar relacionada à interdição da sexualidade (Freud, 1908/1996).

Entretanto, desde o prisma neuro-funcional e endócrino a maior agressividade nos homens relaciona-se com maiores níveis de testosterona. As neurociências e a psicologia das diferenças de gênero vêm apontando que, apesar das diferenças anatômicas cerebrais, o papel do entorno é capital no desenvolvimento de certas habilidades segundo o gênero. No nascimento há diferenças hormonais e genéticas, mas são pouco significativas (o cérebro masculino pesa 100g a mais que o feminino, as amídalas são maiores, as conexões do corpo caloso são mais abundantes nas mulheres, etc.). O ambiente reforça e faz desenvolver essas pequenas diferenças mediante ofertas seletivas de objetos. O caso das habilidades espaciais exemplifica essa dinâmica, sendo uma capacidade levemente diferenciada em favor dos homens no plano genético, mas altamente exacerbada na oferta de brinquedos e jogos “de meninos e de meninas”. Em resumo, a experiência muda o cérebro pelo mecanismo de plasticidade cognitiva e o modo de criação do indivíduo faz uma “infusão de gênero cultural” (Cahill, 2005; Ariza, 2010).

Como já foi comentado, há prevalência de meninos com dificuldades escolares. Haveria alguma explicação a esse respeito na ótica psicanalítica? Vários autores pós-freudianos apontaram certas diferenças entre ser menino e ser menina na latência. Como vem sendo colocado na nossa exposição, a latência é sempre co-construção da criança e da cultura, portanto, pode ser facilitada ou obstaculizada pelo entorno. O complexo de Édipo e seus avatares parece ser o conceito operador que explicaria as diferenças entre meninos e meninas.

Mas também a cultura demanda responder a identidades de gênero, com modelos de masculinidade ligados à agressividade e aos riscos. Já os modelos femininos estão mais relacionados ao “ser bela”, via o controle do peso e o cuidado do corpo, das unhas e do cabelo. A temática surge indiretamente em uma oficina quando Is (F) comenta que pinta as

unhas para ir à escola. A monitora pergunta por que, e Is (F) responde sorrindo “*tenho que ir bonita né?*”.

Urribarri (2012) destaca diferenças sexuais, não taxativas, em relação à escolha de jogos. As meninas costumam escolher atividades relacionadas à expressão e o deslocamento harmônico do corpo utilizado em bloco, de forma inteira, como no caso da bicicleta, pular corda ou o elástico. Elas procuram explorar o ritmo, a coordenação e a estética do movimento. Já os meninos preferem aquelas atividades que implicam mais velocidade, competição e destreza física e utilizam a musculatura para explorar sua força e resistência, como jogar bola. Para o autor, essas escolhas escondem uma exploração da diferença sexual. No contexto das oficinas a questão da velocidade e força como preferência masculina foi observada em diversas produções discursivas acerca de qual super-poder gostariam de ter: Br (M) “*poder correr e ir para o deserto, ganhar um troféu de corrida*” / Pe (M) “*poder do fogo para as festas de halloween e também desaparecer e aparecer numa batalha*” / Fr (M) “*voar e ter força para voar mais rápido que um jato, mais forte que um rinoceronte, venceria alguma batalha*” / Ed (M) “*the flash para correr mais rápido, chegar rápido na escola*”.

A destreza física foi verificada como um valor recorrente nas falas dos meninos, expressando o desejo de correr rápido, voar e ser mais veloz. Esse investimento diferenciado da motricidade levou a Arbísio (1997) a afirmar que os meninos tendem a uma descarga agressiva e as meninas apresentam um modo autoerótico. Ambas as modalidades seriam articuladas a fantasias diferentes: a sedução e o parecer nas meninas, e a rivalidade e o combate para sair vencedor nos meninos. A dimensão especular na menina é fomentada pelo meio familiar ou midiático (roupas, penteados, bonecas estilo Barbie, etc). Imagem especular fálica e ideal, objeto de cuidados, é o que Frejaville (*apud* Arbísio 1997) remarca como elemento explicativo da fascinação e curiosidade da menina pelos casais e sua dinâmica. O cuidado da casa de bonecas, por exemplo, seria uma projeção do seu corpo.

A diferença de escolha de jogos por gênero também foi estudada por Rossetti e Souza (2005), as quais evidenciaram a preferência masculina pelo “futebol” e “videogame”. Observou-se que um argumento feminino para rejeitar o futebol no seu repertório lúdico foi sua leitura de “jogo violento”. No contexto das oficinas, algumas meninas manifestaram interesse pelo futebol: La (F) queixou-se de que ela quer aprender jogar futebol “*mas os meninos não deixam*”, Ma (F) diz que ela é boa jogando futebol e Be (F) diz que quando crescer quer ser “*dançarina de dança do ventre ou jogadora de futebol*”. No entanto, observou-se que o futebol é hegemônico nas preferências dos meninos e em seus projetos futuros de jogadores profissionais.

A tendência masculina de preferir videogames violentos foi verificada em uma roda de conversa sobre a temática: Gu (M) “*Tiro? Sangue? Luta? Gosto porque desconta a raiva*” / Wa (M) “*gosto é da hora matar os carinhas*” / Di (M) “*odeio porque incentiva as pessoas a bater*” / Cl (M) “*gosto porque é da hora*” / La (F) “*não gosto porque é chato*” / Am (F) “*não gosto, não é legal*” / Ja (F) “*gosto porque é legal, meu preferido é o twister*” / Is (F) “*não gosto de nada violento, às vezes eu tinha pesadelo com os jogos do meu irmão*”.

Em termos de recorrências gerais, observou-se que as justificativas se mostram restritas (gosto/não gosto), no entanto Gu (M) aponta a descarga da raiva no contexto do jogo e Di (M) os relaciona a um estímulo de agressão na vida real. Em termos de convergências em uma mesma criança, Ga (M) ilustra a saliente menção de agressividade em produções discursivas e gráficas. No desenho do *par-educativo*, por exemplo, se desenha jogando granadas desde o teto da sala das oficinas e intitula sua produção como “o grande escape” (ver Anexo D). Ao longo das diferentes temáticas das rodas de conversa Ga (M) foi manifestando a repetição dessa descarga massiva, tanto no discurso sobre resolução de conflitos com pares (parte 2), como em outros contextos: “*vou (ao shopping), gosto de quebrar tudo e destruir, empurro os seguranças*”; “*(gosto de) jogar xbox, cortar cabeça de zumbi, testar experiências de ciências no meu irmão e dar socos no samurai*”; (sobre super-poderes que gostaria de ter): “*mudar de forma e desaparecer para assustar as pessoas e matar samurais*”.

A recorrência de temáticas agressivas misturadas com uma organização fantasiosa da realidade pode se tornar um potencial sublimatório. Segundo Mijolla-Mellor (2012) a pulsão de destruição pode ser “metabolizada” e ligada ao *Eros* via sublimação e o prazer do exercício da musculatura seria a expressão direta da pulsão de agressividade ao exterior. Considerando esse destaque do papel do exercício muscular, seria possível hipotetizar que a prevalência de atividades sedentárias favoreceria a repetição monótona de discursos sobre a agressividade.

Fréjaville (*apud* Arbisio, 1997) assinala que as diferenças de gênero se configuram na reação diante da angústia de castração e da incompletude. Assim, a menina contra-veste defensivamente seu envoltório corporal, produzindo um investimento narcísico e fálico do corpo inteiro e da imagem especular, processo que se traduz na sua procura de agilidade, destreza e estética nas atividades (dança, ginástica rítmica, etc.). Mas o autor admite que esse interesse também é induzido pelos pais. Um breve exemplo do atendimento pode ilustrar essa questão. Uma mãe escreve sobre os aspectos positivos de seus filhos (ambos participantes das oficinas). Diz sobre o menino: “*Esforçado, dedicado aos esportes*”, e sobre a menina: “*não se envolve em confusão, é carinhosa*”. A diferença parece estar permeada na legitimação dos estereótipos de gênero do menino esportista e da menina dócil. Esses modelos parentais de

feminilidade e masculina ressoam na construção infantil das identidades de gênero.

A menina seria mais sensível ao olhar do outro pela importância do especular. Com base nessa necessidade de aprovação, maior do que nos meninos, ela desloca seu desejo de integridade e de estética nas aprendizagens escolares (Arbisio, 1997). Conforme Janin (2004), o valor da estética tem pesos diferentes em meninos e meninas, o que explicaria os cadernos caprichados que elas mostram com orgulho procurando a aprovação dos adultos. Para a autora, os meninos rejeitam a ideia de ficar em uma atitude passiva de obediência e tendem a responder e “desafiar” o outro, ativo e poderoso, para evitar uma posição feminina. É a castração, e suas diferentes acolhidas e elaborações femininas e masculinas, que pulsam e constroem tendências nas diversas manifestações em um e outro gênero. Desse modo, o problema da disciplina se coloca para o menino como uma luta pelo poder, e assim sendo, seria melhor ser visto como líder no grupo do que como bom aluno, o que iria na linha de interpretação de Carvalho (2003) já mencionada (cf. parte1).

Em síntese, a competência entre as meninas seria para seduzir e para fascinar, enquanto que o menino competiria para dominar. No contexto do paradigma da intersubjetividade proposto por Golse (2010), essas diferenças sexuais se enriquecem e potencializam na retroalimentação das crianças e seu entorno social, em trabalhos da latência suscitados pela cultura. O mecanismo identificatório que subjaz essa dialética instaura a procura, no olhar dos adultos, de “uma aprovação, um ar de admiração, uma confirmação narcisista” (Arbisio, 1997, p. 152). Mesmo sendo um tema controverso, sem explicações consensuais e que ainda precisa de mais pesquisas, diante do que foi exposto, e concordando com Janin (2004), pode-se afirmar que a manifestação das dificuldades escolares são intrinsecamente tonalizadas por um modo masculino e feminino de lidar com a diferença sexual.

### **2.2.3 Medos e perplexidades nos trabalhos de latência**

Na escola a criança carrega o peso das expectativas de professores e de pais de ser um bom aluno. A criança idealizada da latência é o que vários autores apontam como o desencadeante de certos “curto-circuitos” entre o momento de luto pela renúncia à posição edipiana e a passagem a novas oportunidades de investimento cultural que se apresentam.

Durante esse trabalho de luto pela criança fálica as inquietudes da latência adquirem várias formas que podem-se expressar em sentimentos de inferioridade, insuficiência e medos. Aumenta nesse período o interesse por histórias de heróis que triunfam e se transformam, com os quais a criança pode se identificar, e que, por sua vez, estão relacionadas com a novela

familiar supracitada, funcionando como suportes simbólicos dessa nova perspectiva da realidade (Arbisio, 1997). Nos contos infantis o afeto de estranheza aparece suscitado em personagens como o lobo de Chapeuzinho Vermelho ou a madrasta de Branca de Neve, cuja posição afetiva realça o atrativo das histórias (Denis, 2011).

O estranho suscita medos e perplexidades significativas durante a latência, que resulta ser uma etapa de construção do mundo e do si mesmo a partir do encontro com o não-familiar. Pela sua intensidade libidinal, essa tarefa leva a configurar mecanismos defensivos. Segundo Denis (2011), a criança resulta particularmente exposta a “sentimentos de inquietante estranheza” durante o processo de constituição psíquica da latência:

(...) os mecanismos que constituirão seu Eu estão em curso de enriquecimento, os processos identificatórios são muito ativos, com os 'conflitos de introjeção' que eles implicam, o pensamento mágico está próximo, os processos de recalque em constante rearranjo (p. 9-10).

Essas apreciações convergem com as características do *sonho diurno*, típico do período da latência. Sobre essa questão, a desatenção, característica recorrente da queixa escolar já assinalada na parte 1, poderia estar relacionada com as características psicosssexuais do período. Se a criança não presta atenção na aula, em que ela está investindo? Vejamos como os adultos descrevem essa dispersão com maior precisão: “*parece viver no mundo da lua*” / “*apresenta grande distração e desligamento*” / “*perdendo-se em pensamentos como se estivesse em um mundo todo particular. Costuma ficar observando a ponta do lápis ou falando consigo mesmo (...) costuma sempre perder seus pertences*” / “*não cuida dos materiais, sempre perde (...) é muito desatento nas coisas que faz, muito aéreo*”

Esse “mundo da lua” “todo particular”, tão enigmático para os adultos, pode estar relacionado ao sentimento de inquietante estranheza da criança em trabalho de latência. A ideia freudiana de estranheza refere-se tanto à realidade exterior como a uma parte do próprio Eu (despersonalização). Segundo Denis (2011, p. 3) o sentimento de “inquietante estranheza de existir” está presente na infância, tanto nas situações de fracasso como nas de sucesso. Na clínica com crianças da latência são utilizados os termos angústia ou ansiedade, especialmente nas fobias, para evitar a patologização, em função de que elas ainda estão construindo sua personalidade.

Em relação à **imagem corporal**, Denis (2011) explica que as inquietudes corporais e as percepções particulares do corpo podem levar a movimentos descoordenados ou gesticulações. Esse sentimento do próprio corpo poderia estar vinculado, segundo o autor, ao interesse pelas figuras bizarras, grotescas, como palhaços e caricaturas. O grotesco e as princesas de contos de fada foram observados em vários desenhos, nos quais as crianças se

apresentam como alienígena, palhaço, princesa (ver Anexo D).

A respeito dos medos, foi observado que prevalece nas crianças o medo de animais, de filmes de terror e escuro: [você tem medo de quê?] K (F) “abelha e filmes de terror” / Is (F) “de escuro” / So (F) “barata, rato, aranha” / Bi (F) “borboleta” / An (M) “rato” / Br (M) “de morrer e ir para o inferno. (...) fico pensando em nada. Vi um jogo de terror, antes não tinha medo de nada, (um dia) acordei e vi uma sombra, mas não tinha ninguém” / Di (M) “de escorpião” / B (F) “de aranha” / Na (F) “de gritos” / GuiS (M) “de filme de terror” Pe (M) “de zumbis” Gui (M) “zumbis não existem. Medo de escuro” Após a fala de Br (M), Isa (F) acrescenta: “quando era pequena dormia na cama dos meus pais e tinha medo de sombras”.

Na última fala, identifica-se como o outro dinamiza a historização do Eu, fazendo lembrar situações similares às vivenciada pelo par. Todas as crianças assumem sentir medo de algo e ninguém ri ou desestima a legitimidade do temor alheio. Só GuiS aponta que os zumbis não existem, como se fosse um motivo suficiente para não temer.

Os medos também foram apontados como um elemento recorrente por alguns pais: “tem medo do escuro” / “tem medo de tudo, acha tudo perigoso (...) tem vergonha de tudo, principalmente de comer (...) tem medo de engordar” / “diz que algumas vezes vê vultos detrás dele”.

O Eu da latência se encontra em situação de angústia pela reorganização dos limites difusos entre o interno e os outros, entre a realidade e fantasia. O encontro com o acaso promove a perplexidade do insólito, imprevisto e inquietante antes amenizado pelo pensamento mágico e finalista, pelo “paraíso da evidência” (Mijolla-Mellor, 2002) que durante a latência deverá ir se perdendo.

A respeito desse sentimento de inquietude e estranheza, apresenta-se a seguir uma vinheta do cineasta Woody Allen que costuma fazer alusões à psicanálise em seus filmes. Em *Annie Hall*, uma cena ilustra o (des)encontro entre a perplexidade infantil e a restrição de um adulto para acolher empaticamente às angústias desse período. Na cena, uma mãe leva seu filho Alvy ao médico e quando este aparece na sala de espera se desenvolve um breve diálogo entre os três:

Mãe: *Ele tem andado deprimido. De repente, não consegue fazer nada!* O doutor lhe pergunta: *Porque está deprimido, Alvy?* Mãe (nervosa): *Diz ao doutor Flicker! Foi uma coisa que ele leu.* Doutor: *Ah, uma coisa que ele leu?* Alvy: *O universo está se expandindo.* Doutor: *O universo está se expandindo?* Alvy: *O universo é tudo, se está a se expandir, qualquer dia arrebenta e aí é o fim de tudo!* (A mãe interrompe nervosa gritando para ele) *O que você tem*

*a ver com isso?! (olhando para o doutor) Ele parou de fazer os deveres de casa! Alvy: Para quê? Mãe: O que tem o universo a ver com isso? Você está aqui no Brooklyn! O Brooklyn não está se expandindo! Doutor: Vai se expandir ainda durante bilhões de anos, Alvy. E temos que tentar nos divertir enquanto estamos aqui, né?* E a cena termina com o doutor rindo.

A queda do “paraíso do chão da evidência” costuma girar em torno de temáticas universais como a morte/finitude, a sexualidade/origem e o infinito/transcendência. Na vinheta supracitada a perplexidade infantil se funda na novidade da expansão do universo. O investimento dessa novidade deixa a criança em uma posição de “desatenção” das tarefas de casa, o que se torna na preocupação principal da mãe. Para Alvy, nesse momento é a preocupação pelo universo o que interessa e, portanto, é nessa problemática que ele está investindo como objeto. Aparece assim uma tensão, um conflito entre dois interesses que aparentam ser excludentes, o do filho pelo universo, e o materno pelas tarefas escolares.

A função materna do personagem deslegitima tanto a *criança-sujeito pensante (o que você tem a ver com isso?!)*, como o *objeto-conhecimento* (neste caso astronômico). Um adulto exogâmico (o doutor) desde uma posição mais empática tenta acalmar a estranheza da criança e ao mesmo tempo legitimar sua preocupação acrescentando conhecimento. Em outras palavras, o doutor tranquiliza, mas o faz a partir do próprio conhecimento, em um gesto epistêmico de ampliação de um saber que a criança assimilou parcialmente. A intervenção resulta afetiva e cognitivamente expansiva para o sujeito. Desse modo, o conhecimento é, simultaneamente, o enigma que inquieta e que permite a elaboração da angústia, é o limite e o possibilitador.

\*\*\*

Diante dos tecidos conceituais até aqui expostos podemos afirmar que, tanto para Piaget como para a psicanálise, o desenvolvimento sócio-afetivo com pares e adultos é correlato do cognitivo. A instauração do pensar autônomo prazeroso é inerente a uma posição pós-edípica que o sustente. A seguir, nesta parte da tese, indaga-se a modalidade de assimilação dos vínculos das crianças participantes das oficinas a partir de suas falas e das escritas dos adultos de referência. Tenta-se responder: Quais são as significações prevalentes na interpretação da relação da criança com adultos e pares? De que modo os pares e adultos são investidos afetivamente? Quais são as modalidades de resolução do conflito interpessoal predominantes?

Sendo assim, procurou-se entender as significações dos vínculos das crianças com adultos e pares à luz das características do período operatório e da latência já desenvolvidas. Para isso foram consultadas as produções discursivas das crianças participantes das oficinas indagando as atribuições de sentido outorgadas a acontecimentos interpessoais. As perguntas

que orientaram a análise dos materiais não se reduziram aos conteúdos discursivos, mas as formas de organizar e interpretar a realidade, na linha da *lógica das significações* da última obra piagetiana (Piaget & Garcia, 1988). Nas palavras de Garcia (2006, p. 119) conhecer é dar sentido de forma ativa: “Conhecer é organizar os dados da realidade, dar-lhes um sentido, o que significa construir uma lógica, não a lógica dos textos, mas uma lógica da ação, porque organizar é estruturar, ou seja, fazer inferências, estabelecer relações”.

### **2.3 Procedimentos metodológicos**

#### ***Procedimentos para a coleta de dados***

As produções discursivas apresentadas a seguir correspondem a falas dos participantes que foram registradas por escrito por uma monitora durante a roda de conversa enquanto outra coordenava a atividade. A roda não é equivalente às entrevistas do método clínico piagetiano. Por ser parte de um dispositivo grupal, mesmo sem ser muito frequente, o fator “imitação” das respostas dos colegas é difícil de controlar. O discurso do outro pode ser copiado ou funcionar como inspiração para algumas crianças. As expressões linguísticas escolhidas por elas são mantidas textualmente para respeitar sua singularidade. Além das produções infantis foram considerados os escritos dos pais acerca dos vínculos de seus filhos com pares e adultos.

#### ***Procedimentos para a análise de dados***

As produções foram organizadas em dois eixos conforme o conteúdo predominante nas temáticas: (1) relação com pares; (2) relação com adultos escolares e familiares. A seguir, serão analisadas as ilustrações clínicas conforme os recortes conceituais antes articulados acerca da dialética da construção do si mesmo e do outro. Foram sistematizadas em tipos de modalidades prevalentes no caso da resolução de conflitos (considerando questões de gênero) e de acordo com o conteúdo discursivo para as apreciações dos professores e adultos familiares.

### **2.4 “Deixo pra lá ou bato”: a interação com pares**

Inicialmente foram pesquisadas as tendências discursivas sobre a resolução de conflitos. Cabe mencionar que da resposta não se deduz que a criança realmente fez ou faz aquilo que diz. Nesta instância do trabalho estamos analisando os aspectos de atribuição de sentido sobre a ação e não a própria ação de resolução. Em torno da temática do conflito com pares foram

obtidas 27 respostas para a pergunta [O que você faz quando alguém te provoca ou tira sarro de você?]. Foram categorizadas de acordo com o reconhecimento (ou não) de uma instância de regulação social externa ao indivíduo que perpassasse a resposta física, o que seria indício convergente do pensamento operatório e dos trabalhos da latência.

Identificaram-se três tipos de **modalidades**<sup>24</sup> preponderantes de regulação na interpretação do conflito social: 1) Desinvestimento e retração: tentativa de fugir ou anular o conflito; 2) Investimento massivo da perturbação: qualquer menção de agressão física como modo de compensação; 3) Investimento mediado simbolicamente: apelo à palavra ou à regra (procura de auxílio no adulto). A seguir, apresenta-se a sistematização realizada.

**(1) Fuga: retração ou inibição da ação.** Ca (M) “*não faço nada e vou para outro lugar*” / Mi (F) “*finjo que não prestei atenção*” / La (F) “*não ligo*” / Lar (F) “*eu corro*” / Gui (M) “*fiquei quieto (pediu ajuda?) não*” / H (M) “*Ignoro*”.

Nessa modalidade a criança não responde de forma pró-ativa, fica calada no lugar ou foge, deslocando-se da situação. Mesmo admitindo que o silêncio ou a “não ação” são modos de resposta, a atitude da criança não parece ter essa intenção consciente como pano de fundo, o que representaria um ato de submissão ou impotência. A resposta de Mi (F) assinala um mecanismo de dissimulação que não só anula sua reação, mas nega o próprio conflito fazendo de conta que não percebeu a ofensa, regulação que lembra o falso equilíbrio por constrangimento já supracitado (Piaget, 1965/1977). Coincidentemente, como já foi mencionado, a mãe de Mi (F) salienta como aspectos positivos da filha que “*não se envolve em confusão e é carinhosa*” respondendo, talvez, ao estereótipo de criança dócil, passiva e que não dá problemas ao adulto porque não responde. No caso de Mi (F), não se envolver/implicar no conflito social e cognitivo é, paradoxalmente, uma das suas características restritivas.

**(2) O corpo regula: investimento massivo e irruptivo**<sup>25</sup>. Ga (M) “*pega uma arma ninja e dá na cara dele, esfaqueia e atira*” / Pe (M) “*meu primo ficou xingando. Eu bati nele de tanto que me encheu*” / Vi (M) “*eu fiz picadinho dele, joguei ele do avião. Eu pensei em dar um soco nele [Isso você sentiu vontade, mas o que você fez de verdade?] Fiquei quieto*” / Di (M) “*não (me xingam), apanham se alguém fala isso*” / De (M) “*deixo para lá ou bato*” /

<sup>24</sup> Escolhemos falar de *modalidades* e não de estágios nem níveis. Não pretendemos dar um caráter hierárquico às produções discursivas, mas salientar as tramas de significações em torno do conflito. Isso responde, por um lado, ao objetivo da pesquisa e, por outro, aos limites do método. Não aprofundamos nos argumentos das crianças como para poder afirmar que para ela, nessa escola em particular, nessa situação de conflito e com esse agressor, fugir talvez não seja a única resposta possível. Não sabemos se nesse caso a resposta é qualitativamente melhor ou pior. Já nas respostas físicas seria mais nítido indicar uma restrição para o desenvolvimento.

<sup>25</sup> Que produz irrupção. Irrupção: Invasão ou entrada súbita e impetuosa. Transbordamento súbito de sentimento. Fonte: dicionário online <http://michaelis.uol.com.br/>

*Cle (M) “Bato” / GuiS (M) “Bati” / Fel (M) “meti um soco na cara” / B (M) “eu bati e xinguei” / Vin (M) “bati e falei com o moleque, com a senhora que fica muitos anos” / B (M) “quando uma criança provoca ao invés de ficar com raiva eu dou um soco nele e fico mais aliviado” / Di (M) “faço a mesma coisa que a pessoa fez em mim” / P (M) “Vou no inspetor e peço ajuda. Ou meto a mão, dou surra no moleque que me xingou” / Ed (M) “Vou atrás para bater” / Ga (M) “Pergunto para minha mãe se é aquilo. Dou um chute se ele me provoca” / Vin (M) “Se me provocam eu dou um chute”.*

A resposta de Ga (M) e Vi (M) são fabuladas, mas mesmo no plano da fantasia estão apelando a respostas de agressão física. Vi (M), que manifesta recorrentes dificuldades para distinguir realidade de ficção, é interpelado pelo adulto a repensar sua resposta tentando regulá-la via princípio de realidade. Observou-se como na sequência da resposta Vi (M) passa por três tipos de enunciados: 1) fabulação – prevalência do processo primário (jogar do avião); 2) expressão de desejo: o que ele pensou em fazer, mas não fez; e 3) o que realmente aconteceu (ficar quieto). A intervenção do adulto lhe permite admitir sua ação real e fomenta o trabalho de distinção do plano imaginário. Na segunda fala de B (M), ele sublinha o alívio que lhe proporciona a descarga de tensão através do mecanismo de bater, resposta física que funcionaria como catarse para obter a satisfação que parece não encontrar no registro do simbólico.

**(3) A mediação simbólica como regulação.** *Fe (M) “Pedi para pararem e eles pararam” / Ja (F) “mando calar a boca” / Le (F) “eu fico triste e bem nervosa. Eu falo para a professora” / Th (M) “mando calar a boca e conto para pró” / Am (F) “falei com a professora” / Lu (M) “um menino de minha classe me chama de “gorducho” e gordo tapete velho. Pedi ajuda para a professora, mas ele mente e diz que não falou nada. Todos na perua me chamam de “X” do Carrossel e eu não gosto. Deixei para lá”.*

Seria possível assinalar traços de heteronomia moral quando a primeira reação da criança é chamar o adulto? Não podemos afirmá-lo sem indagar mais detalhes da situação, mas mesmo assim se considera uma significação mais plástica e elaborativa em comparação com a descarga imediata da agressão física ou a negação do conflito por apelar a um representante social da regra que regula a convivência escolar. Cabe assinalar que a última fala de Lu (M) evidencia a reincidência de ser alvo de intensa “zoeira” dos colegas e tentativas frustradas de pedido de ajuda.

A desconsideração de uma regulação que mediatize o conflito se manifestou em 21 das 27 respostas, entendendo a fuga e a resposta física como modos convergentes de anulação da palavra ou da procura de uma autoridade representante da regra social (como um professor). A

ineficiência recorrente da regulação simbólica de uma autoridade ou regra (modalidade 3) pode levar a criança (e os adultos) a tomar medidas individuais de reparação do dano sofrido (modalidade 2, agressões físicas) ou à resignação de “deixar para lá”, fingir que nada aconteceu e naturalizar a agressão como aspecto iniludível da convivência humana (modalidade 1, fuga). Essa situação resulta especialmente significativa para os trabalhos da latência que iniciam o contato com a regra social exogâmica representante da proibição do incesto edipiano e também para o pensamento operatório, matriz da cooperação e reciprocidade social.

Nas produções discursivas das crianças evidenciou-se ademais uma questão de **gênero**. A totalidade das respostas (16) que fizeram referência a uma modalidade de regulação física foi dada por meninos. Novamente, ainda que a fala não reflita a ação verdadeiramente realizada, ela responde a um estereótipo de masculinidade no qual a agressão física é esperada e, no pior dos casos, celebrada e legitimada. Fora da roda, em uma conversa espontânea, B (M) fala de seus conflitos escolares com pares e diz que quer “estrangular” a colega que o atrapalha, e An (M) o recomenda “não ligar”, repetindo assim as modalidades observadas no contexto da roda. Já Is (F) também sugere não reagir “*porque aí você se prejudica*”. Diante do conflito, aparece uma precarização da consideração da mediação simbólica para resolver, predominando o “não ligar” na linha da cotidiana frase “não arrumar confusão” o que leva a não se implicar nos conflitos para não se prejudicar. Assim, pode-se inferir uma matriz prevalente de fuga do conflito que anula as tentativas de resolvê-lo. Surge então a questão: haveria nas crianças uma progressiva gênese de “desesperança aprendida” na eficácia das regras como mediadoras e reguladoras simbólicas da convivência social? Por que o “não ligar” ou a agressão física são percebidas, para algumas crianças, como as únicas saídas possíveis?

As interpretações das crianças acerca da sua relação com *pares* evidenciam também o papel identificatório dos adultos dentro e fora da escola. Foi assinalado que os professores são as novas referências exogâmicas que, junto com pais e familiares, cumprem sua função de portadores de saber e de autoridade para a co-construção da latência e do pensamento operatório. Durante a latência, a criança necessita direcionar aos adultos a exigência de justiça e equidade diante da zoação (Denis, 2011). As narrativas infantis sobre o cotidiano escolar nos permitem problematizar as posições que os adultos ocupam no referencial identificatório das crianças. Simbolicamente, como são significados, enquanto figuras de autoridade quando uma criança bate em outra ou pensa em bater? Ou ainda, quando elas calam e fingem que não estão sendo agredidas? E mesmo quando, sendo procurados, os adultos não conseguem dar suporte

à resolução dos conflitos? O paradigma intersubjetivo do desenvolvimento carrega essa complexidade analítica.

### ***O olhar dos pares e a autovalorização***

Como foi assinalado, a aprovação dos pares e o “fazer parte” de um grupo constituem fatores expansivos do desenvolvimento da criança na escola. Contudo, os pares não são unicamente fonte de confirmação da valorização narcisista, mas também de zoação e/ou provocações (por características físicas e estéticas como peso, cor de pele ou competências e habilidades). A zoação ou provocação é uma perturbação externa que interpela uma compensação. No entanto, primeiramente a ação do outro é assimilada aos esquemas cognitivos e afetivos do sujeito e, portanto, singularmente significada. O que atrapalha mais segundo as crianças?

A seguir, apresentam-se as provocações que resultam significativas para as crianças, a partir das respostas à pergunta [Já zoaram com você ou te disseram um apelido que você não gostou?]. Foram organizadas segundo a apelação a: (1) características físicas; (2) diminutivos; (3) relatos de colegas que sofreram com isso e negação do conflito em si mesmo; (4) características não físicas (5); agressões físicas; (6) sem especificação.

**Quadro 3:** Provoações significativas dos pares de acordo com o conteúdo da zoação.

<b>(1) Características físicas</b>	Fe (M) <i>neguinho cinza</i> , Mi (F) <i>Feia</i> , Lu (M) <i>gorducho, gordo tapete velho</i> , Le (F) <i>baleia – feia</i> , Ja (F) <i>Bruxa - Félix da novela</i> .
<b>(2) Diminutivos, deformação do nome</b>	Ga (M) <i>Bibi, “caminhãozinho da mamãe”</i> , La (F) <i>Lala</i> , T (M) <i>(Nome da criança) +inho (diminutivo)</i> , GuiS (M) <i>falaram um nome que eu não gostei</i> , Fe (M) <i>apelido ruim</i> , A (F) <i>me chamaram de Amadeo (nome de menino)</i>
<b>(3) Aconteceu com outro/nunca comigo</b>	Ar (M) <i>nunca aconteceu comigo</i> , Gui (M) <i>não aconteceu</i> , Cl (M) <i>um moleque chamava outro de zoação</i> , De (M) <i>chamam outro de cabrito</i> , Ca (M) <i>chamam outro pimentinha</i> , Ed (M), <i>não fizeram isso em mim, eu às vezes zôo e falo coisas e os outros também falam</i> .
<b>(4) Qualidades não físicas</b>	M (M) <i>no segundo ano me falavam que eu era tonto e burro</i> .
<b>(5) Agressão física</b>	Vi (M) <i>bateu em mim</i> , Pe (M) <i>a pessoa bateu</i> .
<b>(6) Inespecíficas</b>	Gui Q (M) <i>riram de mim</i> , B (M) <i>sim falaram</i> , Vi (M), <i>me zoaram</i> , Th (M) <i>várias pessoas enchem eu. Eu fico bravo, às vezes eu provoco</i> .

As provocações mencionadas são diversas, desde apelidos aparentemente inofensivos, como os diminutivos, aos mais violentos, físicos ou de índole racista. Só M (M) aponta uma agressão referida a sua qualidade como sujeito pensante e Ed (M) e Th (M) dão indícios de

um movimento de descentração e reciprocidade admitindo que também provocam os outros. As humilhações que parecem preocupar mais às meninas se referem a ser “feia” o que pode ser relacionado com a cobrança social de responder a um modelo estético de beleza. A questão da construção cultural de um padrão valorizado ficou evidenciada nas falas de algumas crianças em relação à temática [Se você pudesse mudar algo do seu corpo ou atitude o que mudaria?]. Algumas crianças respondem aludindo a características físicas que remetem ao valor do padrão de beleza branca: Mi (F) *“ter olhos verdes e cabelos claros”* / Gui (M) *“olhos azuis e mais claro o corpo”*. Outras enfatizaram o cabelo claro e o ser magro, quando escreveram acerca de como se imaginavam no futuro: Ma (F) *“eu vou ser ruiva, magra, vou ter cabelo cumprido”*/ Ja (F) *“eu era magra e rica”*.

O convite à exposição pública de humilhações recebidas é uma tarefa delicada de aceitar, na qual a coragem de falar pode ser abordada a partir de vários prismas. Por um lado, é preciso lidar com a vergonha característica da latência, que persistiria nas crianças que dizem não ter sido zoadas ou que apelam a experiências alheias. Por outro lado, sob uma perspectiva de intervenção clínica, a capacidade de falar abertamente sobre o tema evidenciaria a apropriação de uma oportunidade talvez atípica de denúncia do mal-estar silencioso, de um espaço de escuta pouco frequente em contextos de naturalização da zoação como um “fazer parte” inevitável da experiência escolar. Para algumas crianças narrar conflitos escolares pode ser difícil e, por isso, dizem não lembrar, não saber responder ou deixam inferir certos traços defensivos para falar de situações que podem recordar angústias, como no caso de Be (F), que primeiro nega a existência de conflitos na escola, mas depois irrompem com adjetivos bastante intensos: *“não aconteceu nada... acontecem coisas horríveis e violentas”*.

Fora da roda de conversa, que em ocasiões pode inibir algumas crianças, também surgem narrativas. S (F) costuma se mostrar pouco implicada nas suas enunciações da roda, dando respostas rígidas e empobrecidas, com monossílabos e frases do estilo “sei lá”, “não sei” ou já feitas como “respeitar os outros” que não consegue argumentar. Entretanto, quando não havia nenhum colega por perto, conseguiu tomar uma posição de enunciação, contando que na escola sente vergonha diante dos colegas porque ela não sabe desenhar.

### ***O papel dos pares na tarefa: o outro como dispensor ou promotor da aprendizagem***

Para observar os significados sobre os pares no contexto da tarefa escolar, foram consultadas as respostas à questão [você prefere trabalhar sozinho ou em dupla?]: D (M) *“Prefiro em dupla com a pessoa que eu gosto”* / A (F) *“Me concentro sozinha”* / J (F)

“Sozinha. [Em dupla distrai?] *Sim*”. T (F) “*Uma dupla que a pessoa me ajude e goste de mim. Sozinha não consigo*” / Ar (M) “*Se a pessoa que escolhi me ajuda mais, prefiro dupla. Também gosto sozinho*” / K (F) “*(em dupla) é difícil porque tem uma menina chata que fica mandando*”.

Os exemplos acima selecionados ilustram como a escolha em dupla justifica-se no aspecto afetivo de gostar da pessoa ou que a dupla goste deles e também no suporte cognitivo que o outro pode proporcionar. Pode-se observar então que trabalhar com outros apresenta dois valores positivos: por um lado, a ajuda cognitiva e, por outro, a simpatia que a dinâmica com o par pode instalar. Quando escolhida a preferência pelo trabalho sozinho, apelou-se a melhor *concentração*, o que permite então inferir que, nesses casos, o outro funcionaria como dispersor.

O par também é significado como um fator que obstaculiza ou gera mal-estar na escola, como nas seguintes falas: [O que **você faz** que te atrapalha?] Vi (M) “*na escola sempre o menino me empurra eu esbarro na escada. Eu derrubo o material porque ele me empuxa*” / Br (M) “*um menino na escola fica me irritando*” / [O que vocês vieram fazer aqui?]: Gi (M) “*vim por causa de um moleque. Não consigo me controlar. Bati nele no recreio*” / GuiS (M) “*Eu sou muito distraído. Tem um menino engraçadinho e faz a gente rir*”.

Nos dois primeiros casos, destaca-se que a pergunta foi distorcida pelas crianças que narraram o que o outro faz em vez deles mesmos, o que supõe um mecanismo básico de não se implicar por projeção do mal-estar no outro. No caso de GuiS, há uma significação mista na qual se assume a qualidade de ser distraído, aspecto que se potencializa com o colega engraçado. Gi (M) também mostra no início da sua fala uma projeção na causa da sua inscrição nas oficinas, mas logo se implica, acrescentando sua dificuldade de autocontrole.

O papel do par como colaborador na aprendizagem evidenciou-se quando foi proposta a temática [Quem te ensina? O quê?]. Observou-se a menção de situações exo e endogâmicas horizontais de aprendizagem com pares como as seguintes:

Situação **exogâmica**: G (M) “*em educação física, as regras do futsal*” / D (M) “*amigo ensinou videogame*” / E (M) “*a professora ensinou a entrar num site de matemática*”.

Situação **endogâmica**: J (M) “*irmão, videogame*” / J (M) “*basquete e computador, meus irmãos ensinaram*” / M (F) “*primo ensinou futebol*” / Is (F) “*irmão ensinou skate*” / Cl (M) “*tio ensinou a andar de moto*” / W (M) “*pai ensinou jogar sinuca*” / L (F) “*irmão ensinou entrar no site da Barbie*” / Is (F) “*pai ensinou a andar de moto*”.

As respostas acima evidenciam uma alta significância de situações extra-escolares nas quais prevalece o ensino familiar, tanto de pares (primos, irmãos) como de adultos. Também

prepondera a referência a atividades como esportes e videogames. Essa escolha de atividades que permitem a descarga energética mediada pelo corpo é compatível com as características da latência, assim como do período operatório, por serem regrados e não simbólicos. Aliás, haveria também concordância com as preferências de crianças com dificuldades escolares mencionadas na literatura, ao funcionar como um modo de compensação defensiva diante da dificuldade em torno de conteúdos escolares (leitura, matemática, jogos didáticos, etc).

### ***A interação com pares no olhar dos adultos***

Como já foi observado na parte 1, os pares (colegas da turma, primos ou outras crianças da idade) costumam ser a “régua” com a qual os pais medem o nível de progresso de seus filhos. Mas, além de funcionar como parâmetro de avaliação, eles salientam situações que os inquietam em relação à frequência de interações com amigos ou colegas. A preocupação pela solidão dos filhos foi assim apontada por diferentes pais: *“Não vai em festas, não trabalha em grupo (...) tem o hábito de ficar sozinho (sempre quer ficar só)” / “dificuldades em se relacionar com os colegas e a professora. Não brinca com os colegas na escola fica sempre sozinho” / “dificuldade em construir vínculos e amizades” / “acha que ninguém gosta dele”*

Os relatórios escolares também consideram a questão do isolamento e dificuldades de relacionamento com pares. No caso de Le (F) a professora diz que: *“o relacionamento com as outras crianças é difícil, nas brincadeiras e atividades em dupla”*, e sua avó comenta que *“relaciona-se com crianças mais novas (...) isola-se, preocupa-se muito”*. As professoras de Fe (M) observam *“timidez, tem dificuldade em se relacionar com os colegas, mesmo em brincadeiras costuma ficar sozinho”*. O relatório escolar de Vin (M) assinala: *“procura permanecer isolado. No intervalo procura colegas que também tem dificuldades e comportamentos inadequados”*.

A respeito da última colocação, pode-se inferir que diante de tantas complicações que Vin (M) apresenta na sala de aula, segundo o relatório, o intervalo possivelmente seja investido como um momento no qual ele consegue “funcionar” e estabelecer laços identificatórios com colegas que talvez transitem em situações similares às suas. Conforme já foi assinalado, para a criança escolar a exclusão dos pares, além de gerar sofrimento, restringe a possibilidade de um grupo de referência que permita ir além da própria família (Feschler, 2012).

A solidão e o isolamento não se expressam unicamente dentro dos muros da escola, mas também nos lares das crianças: *“o E (M) é uma criança sozinha”*, diz a mãe que se apropria do espaço da escrita e narra longos detalhes da situação do filho: *“toma café da manhã*

*sozinho, vai na escola sozinho” (...)* volto do trabalho às 20.30/21 h”. Como é significado o “estar sozinho” segundo as crianças? Em uma roda de conversa foi indagado [Você já ficou sozinho na escola ou em casa? O que você fez?]. Algumas respostas foram as seguintes: M (M) “*Já, acostumei com tablet e TV*” / Th (M) “*já e gostei, joguei videogame*” / Vi (M) “*fiquei chateado porque iam brigar comigo e ninguém ajudou*” / Lar (F) “*já aconteceu e não gostei, na escola liguei para minha irmã buscar*” / Vin (M) “*na escola eu não tinha amigos e achei chato. Acostumei*” / Le (F) “*fiquei sozinha e acabou a luz, liguei para o celular da minha avó ela ajudou*” / Isa (F) “*na escola, me chamaram carvão e eu chamei a professora*” / S (F) “*fiquei em casa e era um ladrão na campainha e eu liguei para minha mãe. Eu pego meu urso de pelúcia*” / Am (F) “*em casa, sozinha com minhas irmãs, fiquei com medo de ter pessoa ruim. Fiquei enrolada no cobertor e chorei*”.

Cada resposta mostra sempre uma assimilação diversa e subjetiva do sentido do que é perguntado, outorgando diversos significados à frase “ficar sozinho”. No caso da solidão, para uns ficar sozinho é não ter amigos, outros a associam a situações de medo ou dizem que se acostumam com as telas, que às vezes parecem funcionar como “babás eletrônicas” que anestesiam a ausência física do outro.

Quando não estão sozinhos em casa, os irmãos são os pares endogâmicos com os quais, às vezes, se inicia a gênese das interações horizontais que logo se estende à escola. A tensão fraterna foi apontada pelos pais de forma recorrente, mas com caráter de conflito típico que não gera grandes preocupações: “*é teimoso e com a irmã faz brincadeiras que ela não gosta*” / “*brigas normais com o irmão*” / “*Ciúme da irmã de dois anos*” / “*Conflitos normais entre irmãos, às vezes quer ser mandona*” / “*É carinhosa, amiga, mas briga com as irmãs*” / “*briga com a irmã, ciúmes do caçula*” / “*Há muitos conflitos agora com a irmã mais nova piorou*”.

A rivalidade com os irmãos é apontada por Freud (1913/1996) como estrutural desde suas origens filogenéticas no mito da horda primitiva fundante da lei da proibição do incesto. Especialmente durante o Complexo de Édipo o irmão é objeto de amor/ódio, ambivalência afetiva que resulta exacerbada antes da sua chegada como o novo bebê da família. Longe de serem sepultados na fase fálica-intuitiva, os ciúmes e os conflitos de rivalidade continuam presentes no desenvolvimento.

Tendo indagado as tramas significantes dos conflitos com os pares, a seguir, apresentam-se as produções discursivas em torno do vínculo com adultos familiares e escolares, suas relações como transmissores do conhecimento e co-construtores da autovalorização infantil.

## 2.5 “*Não tem ninguém para me ensinar*”<sup>26</sup>: a interação com os adultos

O investimento afetivo do professor e da escola favorece ou restringe a construção do conhecimento e do si mesmo. Diferenciar o investimento do conhecimento do personalismo dos professores é uma operação complexa, indício de sentimentos autônomos que poderão levar a regulações de força de vontade. A valorização da aprendizagem para além do professor a cargo do processo implica superar esquemas intuitivos de simpatias instáveis sustentados em uma escala de valores pouco duráveis. A seguir, abordaremos as significações prevalentes nas produções discursivas das crianças acerca de seus professores para entender como são investidos afetivamente.

A maioria das crianças menciona pelo menos um professor do qual não gostam (vale destacar que a partir do quarto ano elas já têm vários professores, o que facilita essa tendência). Em uma roda de conversa sobre o tema [O que você mudaria da sua escola?] 9 de 12 crianças escolheram os professores. Entretanto, os pares também são assinalados como motivo de mal-estar escolar: a zoação, os apelidos, meninos lutando, colegas que “empurram e machucam”. Para especificar o mal-estar no relacionamento aluno-professor foi observada a prevalência das palavras escolhidas para justificar esse desgosto. A respeito da forma, as frases são algo ambíguas e pobres de argumentos.

As crianças que dizem não gostar dos seus professores afirmam que são chatos, que brigam, gritam e que são “nervosos”. *Gritos* e *briga* foram as expressões mais recorrentes, em frases como as seguintes: Is (F) “*odeio, a professora, grita muito com os alunos por nada*”/ N (M) “*eu gosto mais ou menos, ela grita e não deixa ir no banheiro*”/ Br (M) “*a professora de inglês briga pelo mínimo e exagera*”/ Vic (M) “*gosto da escola, mas demora pra caramba pra ir embora, não gosto da professora porque ela briga*”/ GuiB (M) “*pouquinho, ela é nervosa, fico chateado. É **apressada** e não dá para fazer lição*”.

GuiB (M) aponta à questão temporal do ritmo, conflito também assinalado por N (F) como motivo de mal-estar com suas professoras: “*as pessoas brigam comigo. As professoras falam que eu sou lenta [E o que você faz?] Faço, para mudar de série e não ficar na mesma sala*”. A lentidão é percebida como déficit. N (F) relaciona a adjetivação das professoras com o termo briga e com uma motivação extrínseca para mudar de série e assim evitar ter que transitar outro ano recebendo o qualificativo de lenta. O ritmo singular de trabalho se dilui na estrutura de trabalho escolar por turmas. O coletivo prima nas escolas e lidar com a

<sup>26</sup> Resposta de Vin (M) após ser indagado acerca de porque apagou o professor que tinha desenhado na proposta do *par-educativo*.

multiplicidade de ritmos é um dos desafios colocados para os professores.

Já duas meninas se queixam de falta de interesse da professora no ensino: S (F) “*a professora de matemática fala baixo e às vezes dorme*”; Is (F) “*a professora de português, não sabe fazer nada, não gosta de dar aula, briga sem motivo*”. Quando descrevem seus professores, as crianças costumam apresentar falas apaixonadas com poucos matizes, desde o ódio à qualificação de ser “a mais legal do mundo”: L (M) “*eu gosto, é a mais legal do mundo. Ela dá jogos, mas é um pouco calma e também nervosa*”. A ambiguidade ou contradição dos sentimentos em relação ao professor pode surgir tanto na forma como no conteúdo dos motivos. Quando o argumento da criança é que não gosta do professor porque “fica dando lições”, fica em aberto entender se as lições são entediantes ou se a criança não gosta da matéria em questão.

Nas produções discursivas algumas crianças tendem a não separar a pessoa do conteúdo escolar que ministra o que resulta bastante esperado considerando a questão da transferência aos professores comentada por Freud (1914/1996). Assim, a professora que dá matemática ou passa muita lição é boa ou chata a depender se a matemática ou fazer lição interessa ou não à criança. Haveria uma indistinção entre o ser e o fazer, conduta esperada pelas características deste período do desenvolvimento: P (M) “*odeio minha professora, dá matemática e português todo santo dia... e eu não gosto. Ela é nervosa*” / V (M) “*tenho uma professora que fica o tempo todo e eu odeio ela. Ela dá muitas lições. É chato e ela é nervosa*”. No entanto, em outros casos se observa um distanciamento entre o gostar da disciplina ministrada e/ou do professor: W (M) “*gosto de matemática, porque gosto da matéria, a professora é chata*” / Gu (M) “*gosto de matemática, gosto da professora*” / Ed (M) “*gosto de matemática, gosto dos dois*” / Cl (M) “*Geografia, gosto da matéria. A professora é chata, dá vontade de tacar numa pedra*”.

Conflitos intersubjetivos também foram localizados na distância linguística entre o professor e a criança: Mi (F) “*não gosto, ela fala esdrúxulo, bate régua na mesa, passa muita lição*”. Ou na didática da cópia: Ja (F) “*é chata porque passa lição e as respostas têm que escrever muito, escreve tudo na lousa*”. Copiar da lousa, prática da chamada escola tradicional, é uma queixa recorrente nas crianças<sup>27</sup>. Para alguns professores, a cópia parece ser sinônimo de sucesso no desempenho, como no caso do relatório escolar de Vin (M) que, sem fazer menção a qualquer traço positivo da criança, dentre várias queixas assinala “*uma aula =*

<sup>27</sup> Salientamos que copiar da lousa é uma prática válida e pode trazer benefícios em vários aspectos da aprendizagem (escrita, registro temporal do aprendido, etc.) e do desenvolvimento (coordenação viso-motora, espacialidade, atenção, etc.). O que parece restringir é seu excesso em um contexto pouco diversificado de recursos pedagógicos.

7 linhas copiadas”.

As produções discursivas que apontam investimentos afetivos positivos do professor não são menos vagas que as negativas. Podem apontar desde ser legal, ajudar e preparar boas aulas até deixar bagunçar: La (F) “*gosto muito, ela faz lição e agenda. Ela é legal e quando briga é para o bem*” / De (M) “*gosto porque deixa **bagunçar***” / Pe (M) “*gosto da professora de artes deixa fazer desenho, passa lição, da presente*” / Lu (M) “*gosto da professora de inglês, **ela fica brava e a gente se acostuma dela***” / N (M) “*gosto **ela é amorosa***” / Br (M) “*gosto **porque dá aulas legais***” / Gi (M) “*gosto, dá atividades legais e é tutora*” / Ga (M) “*gosto da professora de educação física, é legal, **faz piadas***”.

Em linhas gerais, as apreciações positivas salientam o humor, as atividades ou aulas “legais” e as manifestações de carinhos. Ainda que nenhuma criança destaque qualidades intelectuais nas suas professoras, o que mais se aproxima a uma apreciação cognitiva seria a capacidade de dar aulas e atividades interessantes. O que mais gera mal-estar afetivo seriam os gritos e a percepção de “briga”, e, no mal-estar cognitivo teriam predomínio as aulas ou atividades “chatas”. Nenhuma criança alude à inteligência da professora e bem raramente à qualidade das aulas ou materiais. É possível inferir que as tramas infantis tendem a ser organizadas em valorizações instáveis de simpatia/antipatia, onde a aprendizagem ainda não tomaria o protagonismo de um valor estável que favoreça seu investimento afetivo.

O discurso dos *gritos* e da *briga* parece aludir a um clima energético de tensão na sala de aula com uma professora que não consegue falar sem gritar, que bate a mesa com a régua ou briga. Esse tipo de queixa recorrente pode ser manifestação, em parte, da dificuldade da criança para se posicionar do ponto de vista do outro, neste caso da sua professora, que lida com salas superlotadas e com uma diversidade de subjetividades que demandam sua atenção (na parte 1 já foi desenvolvida a questão conjuntural da problemática escolar). A descentração do próprio ponto de vista é uma conquista operatória complexa, em termos cognitivos e afetivos.

Entretanto, foi observada a capacidade de entender, com bastante precisão, o ponto de vista da professora quando o objetivo é lhe gerar mal-estar. Diante da pergunta [Como enlouquecer sua professora?] foram encontradas respostas do estilo: Is (F) “*ficar irritando ela encostando meu braço na mesa dela*” / Ga (M) “*bagunçar a mesa da professora acusando o aluno que ela sempre defende*” / Fe (M) “*ficar repetindo o nome da pessoa com quem a professora está falando. Ficar usando a régua como arminha*”.

À dificuldade de descentração do próprio ponto de vista apontada por Piaget, acrescenta-se a tendência a anular o conflito em frases taxativas como a professora “é chata”,

que manifesta uma restrição para coordenar outras variáveis em jogo que matizem esse julgamento. Para além dessa coordenação dos pontos de vista, a precária construção de uma referência identificatória com os professores como figuras de saber e autoridade poderia dificultar a transferência, antes apontada, do investimento afetivo dos objetos primários para figuras exogâmicas (Freud, 1914/1996).

### ***Os adultos e o saber***

Foi assinalado que tanto a psicanálise como a psicologia genética apontam a queda da deificação dos pais oniscientes e onipotentes como fator de desenvolvimento na infância. De que modo então as crianças avaliam os adultos como figuras de saber? Foram analisadas falas sobre a temática [As pessoas velhas sabem mais do que as crianças?]. Observou-se que algumas delas apontaram a questão **histórico-geracional** da transmissão, como nos seguintes casos: Th (M) *“sim porque elas estudam muito e mais tempo que os novos. Meu pai sabe de tudo”* / Na (F) *“sim, meu vô sabe fazer muitas coisas”* / La (F) *“sim porque elas já leram um livro, já aprendeu tudo o ABC, os números. Por isso que nossos pais ensinam a gente”* / Vi (M) *“sim porque eles cresceram antes que a gente. Foram na escola primeiro que a gente”*.

Outras salientaram o **estudo** e a escola como justificativa do maior saber: Ma (M) *“sim, é que os velhinhos ficam a noite inteira... os adultos já sabem fazer umas contas bem difíceis. Eles podem ficar à noite lendo um livro bem grande”* / Le (F) *“sim, porque eles estudam, fazem contas. Foram na escola... sabem ler e escrever”* / GuiS (M) *“sim, estudam, vão para faculdade”* / Vi (M) *“sabem, pessoas mais velhas podem andar em cadeiras de rodas, bate alguém e fica velha. O pai de meu pai era velho e morreu”*.

Vi (M) organiza uma resposta pseudo-fabulada, o que resulta em um traço recorrente nele que tende a organizar suas produções discursivas com base no processo primário e no pensamento simbólico. No entanto, aponta também à questão geracional com a menção da morte que irrompe associada à velhice e o passar do tempo. Sexualidade e morte são temáticas psiquicamente relevantes, investidas precocemente na infância. A matriz do conhecimento escolar amplifica os suportes simbólicos para as tentativas de elaborar esses temas via processos secundários em detrimento da onipotência mágica da fase fálica. A seguinte sentença de GuiB (M) com a palavra *urubu*, escrita com partes riscadas e apagadas, denota o investimento da elaboração secundária da morte: *“o urubu ele sente cheiro de carne de pessoa e vai [risca essa parte] come carne **podre** [ele remarca a palavra] e quando uma pessoa morre ele vai atrás para comer o seu organismo”*. A irrupção dessa temática também foi evidenciada em uma proposta de criação de história com pranchas de animais. A narrativa

de Cl (M) transcorria em um estilo descritivo e sem conflito entre um coelho e um panda, quando repentinamente a história muda o tom: *“Apareceu um leão e ele avançou em cima do panda e o panda morreu e ficou um monte de marca de sangue espalhada”*.

Em resumo, todas as crianças afirmam que as pessoas velhas sabem mais do que elas argumentando significações referidas ao estudo (porque elas foram à escola e à faculdade) ou aludindo à questão histórico-temporal cíclica, com a menção de avós ou ao fato de que os adultos já fizeram o que agora elas mesmas estão fazendo na escola, como aprender o ABC. Destarte, o saber é definido a partir de uma projeção egocêntrica: saber é saber o ABC e fazer contas difíceis. Além disso, o apelo à própria família como justificativa pré-conceitual resulta típica do pensamento egocêntrico. Em concordância com os traços de deificação pré-operatória, Th (M) afirma que seu pai *“sabe de tudo”*. Contudo, há um “saber mais” das crianças em comparação aos adultos que se admite (como costuma ser assinalado pelos próprios adultos) no domínio tecnológico, por exemplo, quando foi perguntado [Vocês sabem algo melhor do que os adultos?]: Gui (M) *“mexer no computador”* / Br (M) *“ajudo minha mãe com os problemas do celular”*.

Em seguida, são indicados os tipos de elogios que as crianças recebem em pós de identificar se há menção de reconhecimento como sujeitos pensantes.

### **Os elogios dos adultos**

Como foi assinalado, a autovalorização é construída durante o período da latência e operatório com base no olhar dos outros e nos sentimentos de fracasso e sucesso nas experiências. Progressivamente, a criança constitui um narcisismo mais estável que não flutua na dependência dos juízos alheios sobre o si mesmo. É a conquista da permanência do valor do Eu na impermanência dos vínculos. Foi observado na literatura que, mesmo sem poder estabelecer relações de causa-consequência, as crianças com dificuldades na escola costumam apresentar um autoconceito pobre. Em conformidade com o que já foi explorado na parte 1, os elogios dos pais parecem querer compensar a ferida narcisista da dificuldade escolar referindo principalmente à defesa da capacidade da criança, em frases do estilo “você é inteligente, mas... não presta atenção, tem preguiça, etc.”. Acerca dos elogios que as crianças recebem, observaram-se três tipos de destaques:

1. Relacionados com o fazer no contexto escolar: Is (F) *“parabéns de escrever ou ler”* / Wa (M) *“a professora diz que faço a lição direito, completa”*.

2. Afetivos-endogâmicos, relacionados ao ser: Ra (M) *“arrumo a casa e a minha mãe fala que sou bom filho”* / Pa (M) *“minha mãe fala que sou bonito, o melhor filho do mundo”*.

3. Ausência de resposta: Jo (M) “*não sei*” / J (M) [não quis responder].

A não resposta da criança não necessariamente permite inferir que ela não costuma receber elogios dos adultos (o que pode ser fato), mas que não consegue lembrá-los ou apropriá-los para si. O papel do outro adulto, co-construtor do Eu, investe libidinalmente o narcisismo infantil. No modelo winnicottiano, a criança precisa de um adulto suficientemente bom e de um apego inicial estruturante de autovalor para, progressivamente, poder se desapegar. Quando esse processo acontecer no nível da consciência de si mesmo, ela poderá se des-alienar do julgamento do outro a partir de um Eu mais equilibrado, sendo que, segundo Piaget, quanto maior a subjetividade, maior a objetividade. Em outras palavras, a maior tomada de consciência e conhecimento do *si mesmo* corresponde a um maior conhecimento do *mundo* dos objetos e das pessoas.

Em linhas gerais se pode apontar dois grandes momentos subjetivos que convergem na entrada ao pensamento operatório e da latência. O primeiro alude a um “ser filho”, amado e valorizado a partir de cargas afetivas endogâmicas quase incondicionais. O segundo momento coincide com a escolarização, no qual a autovalorização vai focar o “ser aluno”, que será investido positiva ou negativamente segundo a qualidade do desempenho escolar. Se para ser “bom filho” bastava responder às demandas familiares, o ingresso na escola acrescenta novas exigências como moeda de troca desse amor filial. Assim, o “paraíso do amor evidente” (Mijolla-Mellor, 2002), que até então estruturava o vínculo com os objetos primários, complexifica-se no cenário escolar.

## 2.6 Sínteses teórico-clínicas

No período operatório e da latência, a autovalorização se constrói majoritariamente na escola, palco de exposição infantil por excelência. Nele, o olhar do outro (que assume formas verbais ou gestuais, conscientes ou inconscientes) se traduz em uma apreciação, um investimento afetivo, uma valorização expansiva ou restritiva. Nas relações com os **pares**, reparou-se em três modalidades de afrontamento do conflito: retração, investimento massivo e mediação simbólica, e notou-se que a segunda estaria associada a questões de gênero, especificamente a representações de masculinidade ligadas à força física.

Foi observado que nos conflitos com pares, uma regra social (ou seus representantes) que restrinja e denuncie a ilegitimidade da agressão, pode fazer (ou não) mediação, restringindo ou expandindo a dinâmica de tomada de consciência do si mesmo. Esse movimento da periferia ao centro do sujeito implica desconstruir o olhar do outro para ser apropriado de modo singular e autônomo. A capacidade de descentração cognitiva e afetiva,

indicador da instauração dos limites *Eu – não Eu*, é progressivamente consolidada durante o período operatório o que vai permitir não ficar alienado ao juízo do outro. A construção do si mesmo e do mundo foi postulada em termos funcionais no modelo piagetiano da tomada de consciência supracitado (tal como o esquema do item 2.1.2, p. 69).

Problematizar e desconstruir o olhar do outro, encarnado em elogios, insultos ou atributos qualificadores (objeto) de adultos e pares implica uma distância simbólica entre o *Eu – não Eu* que desvie da alienação do sujeito ao objeto. Nessa dinâmica periférica, o olhar do outro (positivo ou negativo) pode ser transformado operatorialmente como juízo de valor de um outro diferente do Eu, para ser ou não internalizado, total ou parcialmente, como qualidade na representação do si mesmo.

Outro aspecto observado em relação aos pares evidenciou que, no contexto de tarefas em duplas, o outro é visto tanto como dispersor ou colaborador. As crianças mostraram reconhecer quando o outro ajuda ou atrapalha no desempenho escolar. Quando colabora, foram mencionados tanto aspectos afetivos (um colega que goste dela) como cognitivos (um colega que ajude). Em relação à significação dos adultos familiares portadores de saber, observou-se a referência à questão histórico-geracional da transmissão e também a sua passagem pela escola.

O isolamento de pares e o “ficar sozinhos” foi um elemento recorrente das preocupações de pais e professores. Mas o “ficar sozinho” foi além da não presença física de outros, e trouxe também um valor simbólico de solidão e dispersão. A *dispersão* apareceu nos relatos dos adultos como um estar sozinho em pensamento, quando utilizam a metáfora de “estar no mundo da lua” ou “em um mundo todo particular”.

Em relação ao vínculo com os **professores**, percebeu-se que os fatores negativos mais significativos para as crianças são os mecanismos que fomentam a coação e o falso equilíbrio, como os gritos, a briga, a chatice, a falta de interesse em dar aula e o nervosismo. Dentre os positivos, destacaram o humor, o carinho e as aulas legais. Notou-se que não houve referências a qualidades cognitivas dos professores, como a inteligência.

As produções discursivas até aqui destacadas mostraram alguns sentidos que tomam os vínculos intersubjetivos com pares e adultos para crianças em dificuldade escolar. As tramas significantes expressaram modalidades de interação com o conflito interpessoal que, no contexto escolar, não podem ser separadas de um modo de conhecer e se vincular com os objetos de saber. Desse modo, a dialética do pensar e do prazer é vislumbrada como um entrelaçamento cuja gênese é configurada sempre em relação a outro.

O diálogo entre conceitos piagetianos e da psicanálise aqui defendido toma como um

dos seus pilares o papel dos outros na construção do prazer do pensamento autônomo. Para isso, a tese de que é possível inferir uma dialética inteligência-afetividade na ótica da psicanálise está sustentada na ideia de que existe um aspecto intelectual do complexo de Édipo ou, em outras palavras, uma fase edípica e pós-edípica do desenvolvimento do pensar. A entrada no período de latência implica não só o recalçamento da sexualidade infantil, mas, ao mesmo tempo, o progressivo abandono de um modo de saber sobre o sexual. Destarte, o complexo nuclear das neuroses se constitui no conflito psíquico entre a autoridade parental e as teorias sexuais infantis, que deverão ser recalçadas. O conflito que a criança enfrenta é, simultaneamente, intelectual e intersubjetivo, em ambos os casos deve aceitar a lei do incesto e o princípio de realidade para poder experimentar um pensamento autônomo das figuras parentais e que ofereça prazer para além delas. Segundo Freud (1910/1996), o modo de resolução desse conflito deixa marcas no sujeito em relação à sua futura construção do saber.

O fator social não é suficiente para explicar o desenvolvimento infantil, mas sua influência é nítida. Sobre a frase de A. Béjin “o sistema cognitivo não será o que o entorno faz dele, será o que ele faz daquilo que o entorno faz dele”, Piaget comenta: “essa é com bastante precisão minha posição” (Piaget *apud* Zalazar, 2002, p. 104). Essa co-construção sujeito-meio foi também destacada por Freud (1913/1996, p. 160) com a famosa frase de Goethe “Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”. Os trabalhos psíquicos da latência envolvem mudanças no vínculo com as figuras parentais e os adultos detentores de saber. O tema foi estudado por Piaget especialmente no livro *O juízo moral na criança*, notadamente a partir do prisma da gênese da moral. Entretanto, seus valiosos aportes acerca do dinamismo heteronomia-autonomia podem ser estendidos ao plano do *pensar* autônomo ou heterônomo, ou seja, da capacidade da criança de formular ideias próprias para além dos outros<sup>28</sup>. Segundo Freud (1905/1996), o lugar do adulto onipotente e onisciente toma diferentes atores conforme as etapas do desenvolvimento psicosssexual infantil. No contexto da construção das teorias sexuais infantis, o limite e o potencial estrutural da fase fálica e do complexo de Édipo levam a criança a entender os adultos como deificados e portadores da verdade. Tal como na fase do animismo, estudado por Freud (1913/1996) em *Totem e Tabu*, para Piaget (1926/2005) durante o período pré-operatório, o artificialismo se estrutura na imagem dos pais (ou Deus, quando predomina a educação religiosa), que determinam a ordem e a existência do funcionamento do mundo físico e social. O desenlace do complexo de Édipo e o período de latência (que coincide com a escolarização) promove a transferência de uma onisciência menos mágica dos

---

<sup>28</sup> Piaget situa a moral na intersecção da inteligência e da afetividade, ou seja, ela inclui o pensar, mas estamos nos referindo a uma ampliação do conceito de autonomia por fora do domínio dos conteúdos morais.

pais aos professores.

Na perspectiva piagetiana costuma-se falar de construção do conhecimento, porém, para construir novidades frequentemente há que des-construir antigos esquemas e formas de conhecer. Dissolver o complexo de Édipo é também des-construir um modo de se vincular com os objetos primários. Assim, essa passagem modela uma posição no mundo mais abrangente dos aspectos sexuais e afetivos. A dimensão “psíquica” do desenvolvimento “psico-sexual” teorizado por Freud funda uma modalidade de interação com os objetos do mundo, com o conhecimento e com a novidade, instaurando-se ritmos e intensidades na construção do prazer de pensar.

A construção do conhecimento científico-escolar exige movimentos exogâmicos da cultura do familiar: a descentração do conhecido e do próximo e a desconstrução do aparente e do intuitivo das crenças. Por conta disso, a dificuldade escolar extrapola a questão da aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento do sujeito e sua constituição psíquica. A dificuldade escolar faz emergir o fracasso explícito de “não aprender”, mas também o implícito e invisível das crianças que passam pela escola sem se apropriar do prazer de um pensamento autônomo e se limitam a copiar modelos em um “fazer de conta” que se aprende (como no caso dos analfabetos funcionais). Essa restrição pode ser imperceptível aos olhos do adulto e configurar um “falso equilíbrio”, como o *falso-self* winnicottiano. A desconstrução do termo “adaptação” em sua acepção pejorativa de submissão a uma ordem dada, de amoldar-se a uma organização externa hegemônica, abre à ideia de uma adaptação vital que seja abertura de novos possíveis, para recriar as normas estabelecidas e promover a expansão psíquica do sujeito e da cultura. Esse modelo de adaptação criativa é comum à psicanálise e à psicogênese piagetiana. Nessa matriz de reconstrução do herdado se sustenta a análise das produções subjetivas, na tensão entre um estilo cognitivo singular e um contexto social, entre princípio de prazer e de realidade, entre a assimilação e a acomodação da equilibração majorante. Como foi assinalado, para Piaget e Inhelder (1955/1976), toda conduta humana é, ao mesmo tempo, social e individual e o conhecimento científico nasce do confronto social, de compartilhar ideias “que caem ao contato com os outros. É a necessidade social de compartilhar o pensamento dos outros, de comunicar o nosso e de convencer, que está na origem de nossa necessidade de verificação. A prova nasceu da discussão” (Piaget 1924/1947, p.196). A fronteira entre o individual e o social também foi relativizada por Freud (1921/1996), quando afirmou que a psicologia individual é ao mesmo tempo uma psicologia social porque “os outros” sempre atuam na vida mental como objetos, modelos, auxiliares ou oponentes.

Esses outros aparecem nas produções discursivas de um sujeito, de modo implícito ou explícito, seja como protagonistas de uma ação, como representantes de um discurso de saber ou autoridade, seja como bode expiatório das próprias frustrações. Segundo Paul Ricoeur (*apud* Schlemenson, 2009) o que nos torna humanos é a capacidade de narrar a própria vida. O conceito de discurso narrativo define a produção dialética entre acontecimento e sentido, uma trama de situações subjetivantes. No contexto piagetiano, Schiavello destaca que “a significação de um objeto é: o que podemos fazer com ele, o que podemos dizer dele e o que podemos pensar dele” (s/d, p. 8). Desde o prisma da psicanálise, Golse (2010) destaca o valor da clínica diacrônica (historizante) baseada na narração subjetiva dos problemas e sintomas. Para o autor, esse tipo de abordagem não deveria ser considerado um luxo, mas uma necessidade humana do “ser de narração”.

As articulações teóricas e os dados até aqui analisados abordaram os sentidos da relação com os outros expressados em produções simbólicas. Tendo focalizado o aspecto intersubjetivo da construção do conhecimento, passaremos agora a indagar o investimento afetivo da tarefa, do fazer e do pensar no contexto lúdico. De que modo as produções discursivas até aqui expostas acerca da atenção e do vínculo com o outro convergem ou divergem com o observado na situação clínica de intervenção com jogos? A seguir, estuda-se essa questão no contexto da ação, indagando as relações de dependência e autonomia das crianças em relação ao adulto e ao nível de investimento da tarefa observadas pelos adultos. As observações foram organizadas para o grupo total e conforme o gênero e a idade.

A terceira parte desta tese discorre, primeiramente, acerca do valor dos jogos de mesa no desenvolvimento filogenético e ontogenético, e compara as modalidades tradicionais com as propostas virtuais. Apresenta uma discussão teórico-clínica piagetiana em torno do uso de jogos e, posteriormente, expõe uma sistematização de registros sobre procedimentos observados por adultos no contexto de intervenção das oficinas do Leda. Finalmente propõe uma justificativa psicanalítica do uso de jogos com crianças da latência no intuito de auxiliar a observação e intervenção clínica.

### Parte 3: Os jogos no desenvolvimento e na clínica

O número de átomos do universo (visível) calcula-se em  $10^{80}$ .  
A quantidade de posições que podem suceder em uma partida de xadrez  
chegaria a uma vez e meia esse número.

No Go, seria quatro vezes e meia.<sup>29</sup>

\*\*\*

Deus não joga dados com o universo.

*Albert Einstein*

O famoso enunciado de Einstein sobre os dados e o universo foi proferido no contexto da discussão sobre a teoria da incerteza na mecânica quântica (da qual ele foi um dos pioneiros) e alude ao que não pode ser controlado, medido ou nomeado. Mas a frase não indica que Einstein tivesse dificuldade em aceitar a probabilidade dos movimentos cósmicos, ainda que a história a tenha descontextualizado, fazendo uma caricatura de uma suposta resistência do físico (Freire, Pessoa & Bromberg, 2011). A frase interessa aqui porque retoma a histórica metáfora dos jogos para explicar as origens do mundo e do humano. Os jogos acompanham a filogênese há, pelo menos, 5000 ou 7000 anos, sendo tão antigos como a escrita. Presentes desde a antiguidade na mitologia e na arte, tanto do oriente como do ocidente, os jogos são o produto de um homo-ludens “improdutivo” (Huizinga, 1938/2000; Caillois, 1986). Desde os antigos egípcios, passando pelos gregos e artistas da idade média europeia e de outros continentes, os jogos são utilizados em mitos, metáforas e imagens que nos aproximam ao que não pode ser dito (Lhôte, 1976; Caillois, 1986).

Na mitologia egípcia, Thot, deus lunar, joga contra a Lua para conseguir cinco dias a mais no calendário (a mais dos 360). Ainda hoje, esses dias são chamados de “adicionais” no Egito. O mito apresenta um jogo no sentido próprio do termo e não uma prática mágica: dois adversários, um tabuleiro e dados organizados por regras idênticas para ambos os jogadores.

O simbolismo, registro entre o sonho e a realidade, também pode ser encontrado na história dos jogos de mesa, especialmente na literatura que indiretamente questiona essa fronteira taxativa entre jogos simbólicos e regrados (Lhôte, 1976). Segundo Lhôte (1994), jogos e tempo estão estruturalmente vinculados na partida e na história. No primeiro caso, porque os jogos se praticam em porções de tempo definidos, vivenciados no presente e isolados. No segundo, porque além dos mitos fundadores supramencionados, calendários e

<sup>29</sup> O Go é um jogo de origem chinesa de mais de 2500 anos. Seu tabuleiro conta com 361 casas (o xadrez tem 64). É um jogo muito popular em China, Índia, Japão, Coreia do Sul, Coreia do Norte, Indonésia, Paquistão. Extraído de Paenza, F. (2016). *El hombre contra las máquinas*. Fonte: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-303267-2016-07-03.html>

jogos estão unidos na sua história. Antigamente o calendário era representado como um ábaco e muitos tabuleiros derivam diretamente de pranchas de cálculo do calendário. O antigo jogo egípcio *Senet* (1300 AC) corresponderia à imagem de mundo dessa civilização, contendo 30 casas que representam os 30 dias do mês. Para Lhôte (2010), os jogos de percurso simbolizam a peregrinação das pessoas no seu destino terrestre: “o homem, com o peão, percorre em certa maneira seu tempo de vida” (p. 55). Ademais, nos jogos de mesa o homem trabalha simultaneamente com seu raciocínio e o acaso, como na vida.

A literatura sobre jogos de mesa apresenta diversas classificações. Aos fins do estudo dos aspectos afetivos que eles mobilizam, destaca-se a clássica organização de Roger Caillois. O autor caracteriza o jogo como livre, improdutivo, fictício, regrado, separado (em tempo e espaço), incerto e contrário à impulsividade. Situa dois pólos de características nos jogos: *paidéa*, mais livre e espontânea, ligada à improvisação e à fantasia, e *ludus* ligada às regras arbitrárias. Caillois distingue também quatro modalidades de jogo: competição (*agôn*), chance (*alea*), simulacro (*mimicry*) e vertigem (*ilinx*). O *agôn* representa a dimensão da competência (como nos jogos de regra) e para seu exercício o jogador deve dominar várias qualidades como disciplina, lealdade, perseverança, atenção sustentada, treino e vontade de vencer (Caillois, 1986).

Resulta notável que as etimologias da palavra *azar*, *chance* e *aleatório* estejam diretamente relacionadas ao jogo. A primeira vem do árabe e remete ao nome de uma flor presente em um jogo de dados, e o dado transmite a ideia de probabilidade e de imprevisto. Embora no português “azar” seja utilizado em um sentido negativo, no francês e no espanhol a palavra remete tanto a boa como a má sorte, ou seja, seria *acaso* ou *fortuito* em português. Já a palavra “chance” está presente no francês desde o século XII, provém de *cadentia* e faz alusão à maneira como caem os dados ao serem lançados da mão do jogador. Por sua vez, o vocábulo *aleatório* origina-se no latim *aleatoris* que significa casas de jogos e *aleator* refere-se ao jogador de dados<sup>30</sup> (Solinski, 2013).

Em francês os jogos de mesa são chamados “*jeux de société*”, cuja tradução literal seria “jogos de sociedade”, remarcando assim sua estrutura social, no sentido de que se necessita no mínimo de dois jogadores, em contraposição aos jogos individuais. Para Lhôte (1994, 2010), o jogo é um espelho da inteligência e do espírito, não só no plano individual, mas também da mente da sociedade, porque historicamente foi um instrumento da civilização. Lhôte aponta elementos sociológicos e históricos do *homo-ludens*, postulando três momentos

<sup>30</sup> Para mais informações consultar: <http://etimologias.dechile.net> / <http://origemdapalavra.com.br/site/> <http://www.dicionarioetimologico.com.br/>

na evolução do movimento das peças nos jogos de tabuleiro que corresponderiam a três imaginários sociais. Em um primeiro momento, até o século XVI aproximadamente, o movimento dos peões circulava em um mesmo sentido, em um percurso claro na forma de progressão quase iniciática. O tabuleiro reproduzia uma sorte de espiral de labirinto simplificado que aludia aos gregos e também à simbologia da ascensão aos Céus no sentido religioso (como no jogo *Escadas e serpentes*). Em um segundo momento, os pinos foram ao encontro uns dos outros, e a disposição de partida dos peões tinha outra organização, o que, segundo o autor representou a passagem do simbolismo à mística (como no jogo de *xadrez*). Um terceiro momento, a partir dos anos 1950, surge com jogos do tipo *Monopoly* (ou *Jogo da vida*), emblemático dessa geração. Para o autor, nesse caso o percurso se fecha em si mesmo e não propõe metas, ponto de chegada, território a ser ganho ou peças para extrair do tabuleiro. O objetivo é estranho à ideia de peregrinação. Diferentemente, trata-se da gestão de bens que o acaso atribui a cada um. As casas perdem a função de caminho que tomam agora a materialização de uma contagem: “o *Monopoly* passa frequentemente por uma transposição da civilização contemporânea governada pelo dinheiro, mas seu ensino é ainda mais cruel, o *Monopoly* é a imagem de um caminho que não leva a nenhuma parte” (Lhôte, 2010, p. 57).

Estudar a filogênese dos jogos é uma maneira, pouco difundida, de entender a história do pensamento humano. O conteúdo jornalístico cotidiano, consumido por crianças e adultos, resulta paradigmático de como, a seleção de determinadas notícias, modela e tonaliza uma forma de conhecer o mundo e, simultaneamente, o si mesmo como parte desse todo da espécie humana. Configura-se, assim, um recorte ideológico e parcial de notícias que “outros” anônimos oferecem e, não por acaso, o que é atrativo em termos de audiência coincide com maiores índices de venda e, portanto, de lucro (CRP, 2009).

Em outubro de 2015 houve um acontecimento histórico inédito, mas pouco divulgado na mídia. Um computador da empresa *Google* conseguiu ganhar do campeão do jogo oriental *Go*. O sucesso foi enxergado como um dos maiores avanços da inteligência artificial porque se conseguiu criar um programa virtual que “aprende”. Entre as várias diferenças dessa aprendizagem com a humana está o fato de que, em segundos, o computador consegue revisar milhões de partidas e jogadas, o que a um humano lhe levaria séculos fazer. Entretanto, para além do avanço no campo da inteligência artificial, esse evento (que inclusive ganhou uma publicação na revista *Nature*) constituiu um encontro entre duas formas de inteligência, uma antiga em forma de tabuleiro e uma contemporânea e virtual. O que elas têm em comum? Ainda com o nome de “artificial”, as duas são formas de inteligência humana. Quando se diz que o computador ganhou do campeão do *Go*, na verdade é o homem que está ganhando a

outro homem, o homem está ganhando de si mesmo (Paenza, 2016). Esse evento histórico, ainda que conhecido por poucos, mostra que o conhecimento é um patrimônio humano em constante evolução.

### 3.1 Do tabuleiro ao tablet: uma questão de tempo

A partir da literatura consultada e dos assinalamentos dos pais das crianças das oficinas, é nítido que os videogames fazem parte do cotidiano da criança escolar.

Destacamos, brevemente<sup>31</sup>, três dimensões gerais de indícios de um vínculo em mutação entre *tempo* e jogos, no contexto virtual e não virtual. Em primeiro lugar, considerando o tempo como *velocidade*, que se manifesta visivelmente aumentada nos circuitos cerebrais de recompensas ativados em uma partida de videogames (Houdé, 2015). Em segundo lugar, assinalamos o tempo como *excesso*, em relação às horas de exposição aos videogames e os riscos de vício. Esse possível excesso se relaciona também com a mudança da noção de “partida”, que já não se circunscreve ao espaço de minutos ou horas de um dia, mas perdura em um contínuo paralelo com a vida não-virtual do sujeito. Jogar videogame ou assistir TV de modo excessivo pode ser correlato a menos contato físico com pares, como expressa a mãe de D (M) que assinala como passatempo do filho: “*jogar videogame e computador (muito tempo) é muito difícil ele brincar com amigos*”. Ainda que a televisão esteja sendo substituída pelos tablets e celulares, ela mantém protagonismo. O excesso de tempo diante da TV foi assinalado por várias mães: “*tem o hábito de assistir 3 a 4 filmes sem sair do sofá, adora assistir Chaves e desenhos*”/ “*Brinca de tudo que pode, mas fica muito mais tempo na TV*”.

Em terceiro lugar, os videogames nos acompanham em uma escala humana de tempo bem menor do que os jogos de tabuleiros. Ainda que seja uma temática crescentemente estudada, constitui um campo de pesquisas *recente* com muitas perguntas sem responder acerca dos seus efeitos no desenvolvimento infantil.

A velocidade e os circuitos de prazer dinamizados nos videogames colocam novos desafios nos encontros geracionais. Conflito e tensão são características intrínsecas da aculturação humana cuja manifestação toma diferentes formas a partir de fatores específicos presentes em cada momento histórico. Como foi observado na parte 1, o mal-estar escolar se instaura como produto da conjuntura de mutação de diversos elementos já citados e, entre eles, as mudanças do laço social professor-aluno. Os problemas de atenção que apresentam os alunos teriam relação com a incorporação das novas tecnologias na escola? Uma das queixas

---

<sup>31</sup> Dada a diversidade de videogames existentes uma análise aprofundada escapa as possibilidades deste trabalho.

comuns dos professores está nas dificuldades para “captar” a atenção dos alunos “desmotivados” e seduzidos pela velocidade e riqueza sensorial da tecnologia virtual diante da qual a pedagogia tradicional estaria “atrasada”. Nesse aspecto do tempo como *velocidade*, os jogos tradicionais também marcam outra lógica temporal em comparação com os virtuais.

Diante das recorrências discursivas acerca da atenção, concentração e “falta de motivação”, pode-se perguntar: por que as crianças de hoje parecem ter tanta dificuldade em prestar atenção e se concentrar na escola sendo que conseguem ficar “horas” diante das telas? A ponte entre atenção e novas tecnologias foi colocada em uma perspectiva neopiagetiana por Houdé (2007) e sua equipe do laboratório LaPsyDÉ/Sorbonne<sup>32</sup>. Eles sustentam a tese de que o contato com as telas está trazendo mudanças nas conexões neuronais. Os autores assinalam que o sistema de recompensas dos videogames e os efeitos da cultura das telas trariam uma nova forma de lidar com o prazer lúdico. Os videogames e outras atividades gratificantes nas telas estimulam circuitos de recompensas mais imediatas na liberação de dopamina.

Na França, o termo “geração Z” nomeia os jovens de 12 a 24 anos que cresceram com telefones celulares e videogames. O professor Houdé (2015) explica que esta geração Z teria ganhado em mecanismos cerebrais velozes e automatismos, mas teria perdido em raciocínio e controle de si mesmo. O cérebro permanece o mesmo, mas os circuitos funcionais teriam mudado. Em outras palavras, a nova geração Z teria ganhado em velocidade, em detrimento da inibição de condutas impulsivas e intuitivas. Houdé (2007) aponta que a inibição costuma ter uma conotação negativa, porém é ela que permite o pensamento. A resistência cognitiva é o processo que permite pensar no campo da lógica e da moral. O autor chega a essas conclusões utilizando técnicas de tomografias computadorizadas em diversas situações, por exemplo, refazendo algumas provas piagetianas, como a da conservação da quantidade com filas de moedas. Enquanto a criança resolve o problema, seu cérebro é observado em uma tomografia que mostra as regiões do cérebro ativadas, suas redes neuronais e reorganização.

A partir desse tipo de observações, o autor chegou à conclusão de que no ato de pensar acontece uma competição entre estratégias cognitivas. Essa competição foi explicada a partir da teoria dos três sistemas que configuram um modelo de organização cerebral (Houdé, 2014). O sistema 1 (S1) é intuitivo, perceptivo, automático e ilógico. Nele as estratégias visuais e espaciais dominam. Os jogos de videogame ativam circuitos de prazer rápidos e curtos, próprios desse sistema S1. Já o sistema 2 é o racional e lógico, enquanto que o sistema 3 é de arbitragem e se ativa para inibir o S1. Para Houdé, a criança que não exerce o controle

---

<sup>32</sup> *Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'enfant* (Laboratório de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da criança).

inibitório, não bloquearia a estratégia impulsiva do S1. Qual seria a solução para esse problema? Uma pedagogia da resistência cognitiva do córtex pré-frontal, que ensinaria as crianças a aprender a resistir ao S1.

Se, como afirma Houdé (2007, 2014), pensar requer negar o automatismo da intuição e do perceptivo, pode-se inferir então que o “bom pensar” requer a capacidade de duvidar. E duvidar, por sua vez, requer negar o instantâneo e o perceptivo, negar a nuvem de informação que se apresenta competindo com a tarefa atual que exige fazer um recorte, uma escolha entre o que se apresenta aos sentidos (observáveis), para assim coordenar as informações em uma intenção de agir mentalmente. A atenção resulta então em um mecanismo volitivo e seletivo que requer de uma decisão e de um gasto energético para negar (via diferenciação e integração) os estímulos do entorno e ir além do imediato.

### **O virtual e não virtual na clínica**

A psicanálise assinala que a pulsão de saber se origina em impulsos escopofílicos, ou seja, na pulsão de ver. As teorias sexuais infantis se fundam no ato de olhar a diferença genital ou a barriga de uma mulher grávida. Esse impulso de ver vai se modificando em empoderamento e domínio epistemofílico, ou seja, no investimento do pensar e do conhecer (Urribarri, 1999).

Os jogos virtuais enfatizam tanto o *prazer* do sistema neuronal de recompensas como um tipo de *ver* exacerbado no protagonismo das telas que oferecem uma explosão simultânea de cores, formas e velozes movimentos. A partir da psicanálise é possível questionar se essas novas modalidades de relações entre o *ver* e o *prazer* modificariam a gênese da pulsão de saber, engendrando outro dinamismo na curiosidade sobre o mundo e no investimento afetivo do conhecimento.

Segundo Schejtman (s/d), as novas modalidades do jogar trazem desafios para a psicanálise. A autora sugere uma relação entre o aumento de consultas e a cultura atual da imagem, da intensidade e velocidade dos estímulos. Afirma que existem no mercado jogos virtuais que apresentam caminhos de resolução hiperestruturados e estereotipados, que fomentam a repetição e apresentam pouco espaço para a intencionalidade e criatividade de novas soluções. Segundo a autora, o uso exclusivo e compulsivo desses jogos os transforma em atividades isoladas e aditivas que poderiam levar a alterações na constituição psíquica da criança.

O campo de pesquisas da interface entre videogames e desenvolvimento infantil é recente, mas não deixa de colocar questões muito pertinentes. Cabe lembrar o caso das

epilepsias televisivas do desenho animado *Pokemón* que tiveram lugar no Japão em 1997, convulsões provocadas por fulgores brilhantes de luz e cores para gerar nas crianças efeitos de grande velocidade. Nessa linha, a empresa *Nintendo* sugere nas caixas dos seus produtos que sujeitos com tendências epilépticas consultem um médico antes de jogar.<sup>33</sup>

As implicâncias da transição “tabuleiro-tablet” podem se apresentar tanto nos modos de subjetivação como nos riscos de uma hegemonia dos jogos virtuais no circuito libidinal psíquico. Assim, diante da crescente massificação do virtual, os jogos de tabuleiro tradicionais configuram hoje um espaço de resistência cultural e uma alternativa potencial para a diversificação e plasticidade psíquica nos trabalhos da latência. Com base na psicanálise, Schlemenson (2009) e sua equipe assinalam que a temporalidade narrativa das novas tecnologias quebra a sequência linear organizada em antecedentes e consequentes. Entretanto, abre inéditos registros combinando dimensões diacrônicas e sincrônicas, o que enriqueceria a atividade simbólica do sujeito. Também o espaço se modifica quebrando a dicotomia virtual x empírico ao gerar tramas de figuras-fundos complexas e de hierarquias móveis e intercambiáveis<sup>34</sup>.

Seguindo o modelo piagetiano e freudiano do equilíbrio como indício de saúde, tanto o “analfabetismo informático” como o excesso de tecnologia seriam restritivos do desenvolvimento. As correlações entre o TDAH e uso aditivo de videogames estão sendo estudadas, entretanto, entre outros transtornos, o TDAH seria o mais associado a este tipo de adição (Le Heuzey & Mouren, 2012). Contudo, sendo ainda um campo incipiente, não há absoluto consenso na definição de vício aos videogames e na distinção entre uso “problemático ou patológico” e uso “excessivo”, havendo perspectivas de introduzir a adição à internet, celular e jogos virtuais nos manuais psiquiátricos como o DSM (López-Fernández, Honrubia-Serrano & Freixa-Blanxart, 2012)

Diante desse aparente predomínio do virtual no cotidiano, os jogos tradicionais teriam passado de moda? As crianças se interessam ainda em tabuleiros, jogos de madeira e lances de dados? Para responder essa pergunta foram sistematizadas observações realizadas nas oficinas de jogos. Não obstante, antes de apresentar os dados, expõe-se um breve levantamento de pesquisas piagetianas com jogos que introduz e contextualiza a pesquisa empírica realizada.

### **3.2 Pesquisas e intervenções piagetianas com jogos**

Os jogos de regras têm sido bastante estudados em pesquisas de embasamento

<sup>33</sup><http://www.elmundo.es/elmundo/1997/diciembre/18/ciencia/pokemo.html>

<sup>34</sup>A realidade aumentada do jogo eletrônico *Pokemon Go* é um bom exemplo.

piagetiano comparado com sua baixa presença na produção psicanalítica. O uso das teorias piagetiana e freudiana foi observado especialmente no processo de avaliação clínica subsidiada no uso de provas projetivas e operatórias (Dell'Agli & Brenelli, 2009). Entretanto, mesmo no contexto de intervenção psicopedagógica, o jogo não resulta um instrumento clínico convergente entre as duas teorias, o que resulta coerente com a ínfima quantidade de pesquisas da psicanálise acerca do uso de jogos.

Lino de Macedo, precursor das pesquisas piagetianas com jogos no Brasil, é um dos autores mais referenciados na área. O autor define o jogo como um sistema espaço-temporal composto de objetos, objetivos e regras que o estruturam como tal e que resulta “funcionalmente ativado pelas ações dos jogadores, nos limites do que se define como partida, torneio ou situação-problema relativa a um recorte ou episódio do jogo” (Macedo, 2009, p. 45). Ribeiro e Rossetti (2009) realizaram um balanço quantitativo da produção de pesquisas piagetianas que, de 2005 a 2008, utilizaram jogos. As autoras agruparam os trabalhos empíricos encontrados a partir de quatro categorias. Seguindo uma ordem decrescente de frequência, elas mostram que os jogos são preponderantemente utilizados em pesquisas que estudam os *aspectos cognitivos* do funcionamento mental, seguidos pelos que enfatizam as *interações sociais*, e pelos voltados à *formação de professores* e, por último, a categoria menos pesquisada, contempla as *relações afetividade-inteligência*.

Um jogo demanda, simultaneamente, operações lógico-matemáticas e procedimentos afetivos que impulsionem seu funcionamento. Em outras palavras, o contexto lúdico permite estudar a confluência do sujeito epistêmico (estruturas) e o sujeito psicológico (procedimentos). Várias pesquisas têm mostrado possibilidades práticas e análises teóricas no contexto de intervenções com jogos. A partir do jogo *Quips*, Brenelli (1996/2005) abordou noções como equivalência, inclusão, correspondência, seriação e conservação de quantidades. Para a autora, não é o jogo em si que permite o desenvolvimento, mas a ação de jogar e, no caso dos jogos grupais, as regras exigem compreensão e cooperação.

O jogo *Mancala* foi utilizado como instrumento para estudar condutas de desatenção em crianças com e sem dificuldades de atenção (Missawa & Rossetti, 2008). No caso do *Ta-te-ti*, Petty e Passos (1996) mostram como este jogo contribui para a criança aprender a se organizar melhor, lidar com limites e respeitar o outro. O *Tangran* também foi estudado pelas autoras, considerando as relações operatórias que é preciso estabelecer entre suas peças e a paciência como atitude necessária para agir e encontrar soluções, dominando gradualmente sua geometria.

Se forem mediados por um profissional, os jogos podem ser instrumentos para avaliar e

afiançar atitudes positivas em relação à resolução de conflitos cognitivos. Nessa linha, segundo Souza (1996), os jogos permitem estudar modalidades de pensamento, de afetividade e de relações sociais. Para a autora, a intervenção do profissional que trabalha com crianças em interação com jogos pode ajudar a compreender, explicitar ou corrigir seus procedimentos. Em diversas pesquisas de intervenção com jogos, Dell'Agli e Brenelli (2009, 2010) concluíram que crianças com queixa escolar que apresentam perfis inadequados (ausência de condutas positivas) de adaptação escolar, conseguem ter melhores desempenhos interagindo em contextos de jogos, diferentemente do grupo de crianças sem queixa que manifestam aspectos afetivos positivos em ambos os contextos (atividades escolares e atividades lúdicas). Os resultados apontam para as implicações da natureza das propostas e a hipótese das autoras é que o contexto lúdico facilita a livre expressão baseada na diminuição de tensões e pressões em relação ao contexto escolar.

A respeito do desenvolvimento infantil atípico, a pesquisa de Folquitto (2013) estudou os efeitos de intervenções para crianças com suspeita de TDAH no contexto das oficinas de jogos do Leda. Por um lado, os resultados de seu trabalho comprovaram melhorias nos procedimentos das crianças participantes. Por outro, aportaram valiosas reflexões, desde uma visão piagetiana, acerca da importância das intervenções não medicamentosas que considerem aspectos estruturais do desenvolvimento infantil, para além de uma terapêutica corretiva ou de treinamento que vise acalmar as crianças ou deixá-las mais quietas.

Santos e Ortega (2012) pesquisaram aspectos afetivos e cognitivos no desempenho de seis idosas com o jogo *Cara a cara*. Além de realizar uma análise heurística, organizaram níveis de condutas com base na teoria da equilibração. Os autores destacam que as relações entre regulações afetivas (autovalorização) e cognitivas (força de vontade, interesse, memória) são diversas em cada sujeito, não sendo possível concluir uma relação padronizada.

As pesquisas piagetianas que estudam as relações afeto-cognição foram organizadas por Dell'Agli e Brenelli (2009) em cinco grandes grupos. O primeiro utiliza testes psicométricos e técnicas projetivas para estudar as relações entre aspectos afetivos e cognitivos em crianças com dificuldades de aprendizagem, demonstrando sua interferência nas produções escolares. O segundo avalia e relaciona os resultados de provas projetivas e psicométricas com testes de desempenho escolar nas áreas de leitura, escrita e matemática, e aponta algumas relações, sem ser de causa e efeito. No contexto do ensino-aprendizagem, um terceiro grupo analisa as práticas pedagógicas e o vínculo professor-aluno. Um quarto grupo, correspondente ao campo da psicologia moral, toma como objeto de estudo os estados de ânimo, a identificação de sentimentos, a generosidade e a solidariedade. Por último, um quinto grupo menos numeroso

utiliza jogos para analisar aspectos afetivos e cognitivos.

Em resumo, as pesquisas piagetianas até aqui apontadas permitem destacar a dificuldade de padronizar as relações afeto-cognição e a menor produção de investigações que se propõem estudar a afetividade em contexto de jogos como recurso clínico. Essas constatações nos levam às seguintes perguntas: Como são investidos afetivamente os jogos? Quais são os procedimentos mais e menos recorrentes? Entre as recorrências observadas haveria distinção entre idade e gênero? Como interpretar essas observações a partir da psicanálise e da teoria piagetiana? A seguir, expõem-se as tendências observadas pelos adultos no desempenho de crianças durante seu primeiro semestre de participação. Para tanto, os protocolos de observação de sete semestres correspondentes ao período 2011-2014 foram sistematizados quantitativamente, seguindo os procedimentos metodológicos já desenvolvidos no item *Método*.

### **3.3 Resultados ilustrativos e discussão**

Os resultados foram organizados a partir das recorrências de observáveis registrados durante os primeiros semestres do programa de intervenção no período de 2011-2014 (lembrando que o programa propõe três semestres de participação). Foram analisados 172 protocolos de registro das oficinas de jogos/Leda (ver matriz em Anexo C). Consideraram-se 1385 itens marcados para três eixos: o afrontamento da proposta, a interação global com a tarefa e com os conflitos. O material foi sistematizado ainda, tendo em vista as modalidades de interação expansivas ou restritivas, a idade e o gênero das crianças.

Vale inicialmente fazer algumas ressalvas metodológicas. A análise quantitativa dos protocolos oferece mais uma interpretação do que dados da percepção. Um observável é o que um sujeito percebe ou crê perceber (Piaget, 1975), pressuposto que se aplica tanto para as crianças participantes como para os adultos que observam. Portanto, sem cair em um relativismo improdutivo, os dados apresentados são construções e interpretações segundo esquemas cognitivos e afetivos das observadoras, o que leva a questionar até que ponto a criança realmente se manifesta assim ou resulta modelada pela observação do adulto.

Outra questão metodológica em relação ao preenchimento dos protocolos é a definição de cada item marcado por diferentes observadoras. Como diferenciar, por exemplo, “rapidez para começar” de “impulsividade”? Em termos energéticos, aqui abordamos a impulsividade como um procedimento que, pela sua força, arrasa e anula a plasticidade do pensamento (na linha do controle inibitório de Houdé, já desenvolvido anteriormente). A rapidez será considerada no registro do *ritmo*, no sentido da abertura para ligar, elaborar e coordenar

relações temporais e de parte-todo nas ações (ex.: começar a jogar os dados após combinar a ordem dos jogadores e não antes).

Os termos “expansão” e “restrição” escolhidos para adjetivar os itens sistematizados se referem tanto à psicanálise como à psicogênese piagetiana. No primeiro caso, é tomado do referencial teórico de Schlemenson (2009, 2005), que aponta a uma clínica psicopedagógica que amplifica e complexifica a produção simbólica de crianças com dificuldades de aprendizagem que costumam se apresentar restringida, rígida e fragmentada. No segundo, toma-se do modelo piagetiano de desenvolvimento como uma espiral integradora e na sua ideia da “expansão do Eu na conquista do Universo”. A escolha dessa terminologia destaca a construção do si mesmo da criança como beneficiário da intervenção, em detrimento de corretivos escolares.

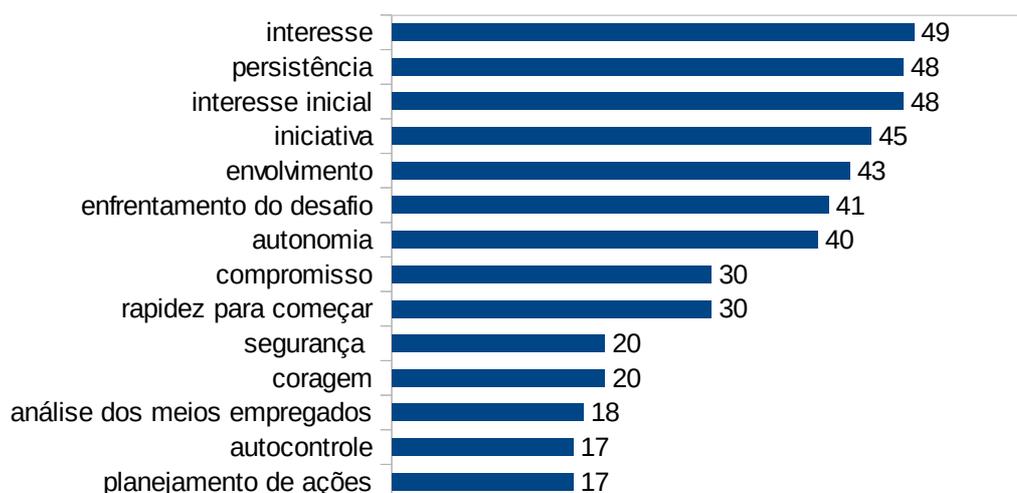
A seguir são apresentadas as recorrências observadas nos 172 protocolos correspondentes ao primeiro semestre de participação de 35 crianças. Cabe lembrar que as porcentagens dos gráficos não somam 100% posto que marcar um item não resulta excludente de marcar outros. Para facilitar a leitura, as informações foram divididas respeitando a separação do protocolo original: início da atividade, transcurso da tarefa como um todo e afrontamento do conflito.

Após essas considerações metodológicas, em primeiro lugar, cabe mencionar que, considerando todas as marcações realizadas, são mais observadas atitudes expansivas do que restritivas, tal como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 7:** Distribuição percentual das observações expansivas e restritivas.

atitudes	N	%
expansivas	821	59
restritivas	564	41
total	1385	100

Considerando que os protocolos consultados correspondem ao primeiro semestre de atendimento das crianças, pode-se apreciar que o prognóstico de intervenção aparenta ser positivo, sendo que as observações de atitudes expansivas superam as restritivas. A partir dessa primeira constatação, no entanto, é preciso estudar a que se referem essas atitudes em cada caso. Todos os gráficos a seguir, apresentam uma ordem decrescente segundo a distribuição percentual das observações. O gráfico abaixo apresenta a distribuição total de todos os itens marcados nos protocolos e que podem ser considerados como **expansivos** do desenvolvimento.

**Gráfico 1:** Distribuição percentual decrescente das observações de procedimentos e atitudes expansivas.

Sendo que prevalecem os itens *interesse*, *persistência* e *envolvimento*, poderíamos então inferir que a motivação não seria um problema da dificuldade escolar dessas crianças, ou que no contexto escolar seu desempenho é diferente porque as propostas oferecidas não suscitam interesse. Ou também poder-se-ia hipotetizar que para estas crianças o esforço não é suficiente. Para refletir sobre essas questões, o gráfico abaixo mostra a predominância do tipo de atitudes **restritivas** observadas.

**Gráfico 2:** Distribuição percentual decrescente das observações de procedimentos e atitudes restritivas.

Em concordância com a alta porcentagem de interesse supracitada, os valores mais baixos são os de *desinteresse*, *falta de comprometimento* e *desistência* relacionados com uma baixa desmotivação. Entretanto, a maior frequência de observações restritivas se refere à *dependência*, *dispersão*, *estratégias aleatórias* e *repetição*. Esses últimos, se contrapõem às características do pensamento operatório de reversibilidade e plasticidade psíquica que

permitem a auto-observação e a reflexão autônoma. Os dados nos levam a questionar, então, se altos níveis de persistência sem diversificação de estratégias poderiam indicar repetição de procedimentos ineficientes e intuitivos. Assim, a persistência terminaria sendo restritiva quando se insiste com esquemas pré-operatórios para resolver um desafio operatório.

Para aprofundar a análise de tal questão, expõem-se a seguir as observações considerando, separadamente, o investimento inicial da tarefa, a modalidade de interação geral e a compensação do conflito. O gráfico abaixo mostra a distribuição percentual de observações de procedimentos e atitudes durante o investimento **inicial** da atividade.

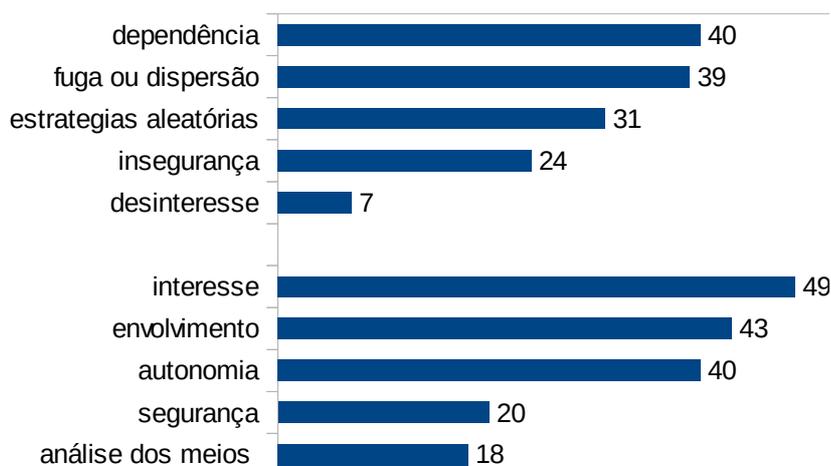
**Gráfico 3:** Recorrências observadas no investimento inicial da tarefa



Como pode ser observado, *interesse* e *iniciativa* são as atitudes mais recorrentes, o que indicaria a presença de um entusiasmo inicial no afrontamento da novidade. A princípio, o jogo é investido positivamente. Não obstante, pode-se inferir que a baixa observação de *planejamento* indicaria um tipo de interesse não operatório. Definir a qualidade do *interesse* leva a pensar no mecanismo regulatório da força de vontade e no nível de implicação do sujeito. A força de vontade é um mecanismo funcional que dinamiza, simultaneamente, valorização e descentração. Implica um desejo, por ser um ato volitivo e consciente. A força de vontade abarca o interesse, mas a recíproca não é verdadeira. O que valorizam as crianças quando se aproximam do jogo? Pode-se deduzir que elas ainda têm dificuldades para se descentrar de um pensamento intuitivo e automatizado ou perceptivo e sensorio-motor que abra espaço à reflexão e ao pensamento lógico.

O gráfico a seguir, mostra como o *interesse* se mantém como um pano de fundo afetivo contínuo, no entrelaçado de atitudes e procedimentos observados.

**Gráfico 4:** Recorrências observadas na realização geral da tarefa.



O gráfico acima mostra que durante a tarefa o *interesse* e *envolvimento* se mantêm. Entretanto, há menos observação de *análise dos meios* para resolvê-la o que concorda com a maior frequência de *estratégias aleatórias*. Soma-se a isso maior expressão de *dependência* e *dispersão*, ambas correlatas, posto que quando a criança se dispersa geralmente precisa do adulto para voltar à tarefa. Contudo, a observação de *segurança/insegurança* é equitativa nas porcentagens, e o mesmo acontece com a dupla *autonomia/dependência*.

Por último, as tendências de interação com os **conflitos** podem ser observadas no gráfico a seguir:

**Gráfico 5:** Recorrências observadas diante do conflito.

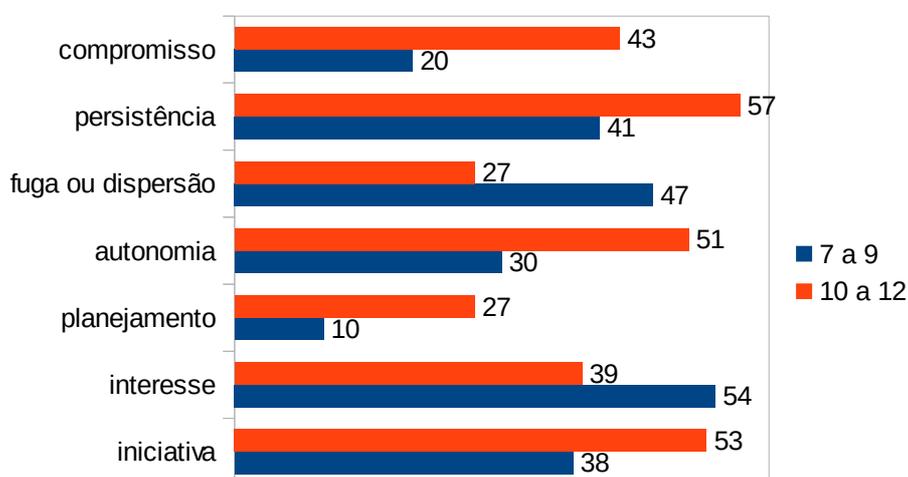


De acordo com o gráfico, entre as atitudes restritivas é a *repetição de estratégias* a que mais chama a atenção do adulto na observação das ações das crianças diante do conflito, o que resulta coerente com a *persistência*. Esses dados parecem indicar que a criança persiste e enfrenta, mas manifestando pouca plasticidade para mudar as *estratégias* (10%).

### Sistematização das observações segundo faixa etária

Os protocolos também foram organizados por idade. O objetivo desse critério foi observar se haveria diferenças por faixas etárias, tendo em vista que as crianças atendidas têm entre 7 e 12 anos. Todos os itens marcados nos protocolos foram organizados em dois grupos. 98 protocolos correspondem às crianças mais novas, de 7 a 9 anos (N = 19) e 74 ao grupo das mais velhas, de 10 a 12 anos (N=16). O gráfico a seguir destaca as categorias nas quais houve uma diferença de mais de 15% entre os grupos, critério estabelecido a partir das porcentagens obtidas (novamente pelo limite da pesquisa em termos estatísticos).

**Gráfico 6:** Distribuição percentual das recorrências do primeiro semestre por idade



Os dados mostram convergências com as características da latência e do período operatório, considerando as duas sub-fases assinaladas na psicanálise e na psicogênese piagetiana antes e após os oito anos. As crianças mais novas apresentam mais instabilidade em termos de concentração e autonomia, por estarem ainda mais próximas das características da fase fálica e pré-operatória. As maiores discrepâncias podem ser observadas no caso da interação com a tarefa nos itens *compromisso* (23%) e *fuga* (20%), e no caso da interação intersubjetiva, no item *autonomia* (21%) o que se corresponde com o vínculo com os adultos discutido na parte 2. Os três aspectos estão intimamente relacionados. Ainda que a *fuga-dispersão* implique o desinvestimento momentâneo da tarefa, em muitas crianças se observa como correlata ao investimento dos outros. Ou seja, a criança começa a conversar ou brincar com seu colega, olha para o adulto que interage com outros pares, etc. Assim, há um movimento constante de desinvestir-investir (desinvestir da tarefa, investir no entorno, reinvestir a tarefa) que, quando recorrente, é nomeada como *dispersão*. Por sua vez, o

reinvestir na tarefa se dá, geralmente, pela mediação do adulto, o que, desse modo, diminui os índices de *autonomia* do sujeito e, em consequência, a avaliação do seu *compromisso* com a tarefa.

Por último, observa-se mais *planejamento* e *iniciativa* nas crianças velhas, o que também está relacionado com níveis de *autonomia* que lhes permitem depender menos do adulto para começar a tarefa. Entretanto, se *compromisso* e *persistência* prevalecem nas mais velhas, o *interesse* é mais frequentemente observado nas crianças novas, o que faz necessário dar atenção à especificidade do *interesse* em cada caso. Como foi assinalado no recorte conceitual piagetiano antes apresentado, o interesse é um elemento presente desde o período sensório-motor, portanto, é uma categoria afetiva ampla que poder ter qualidades diferentes.

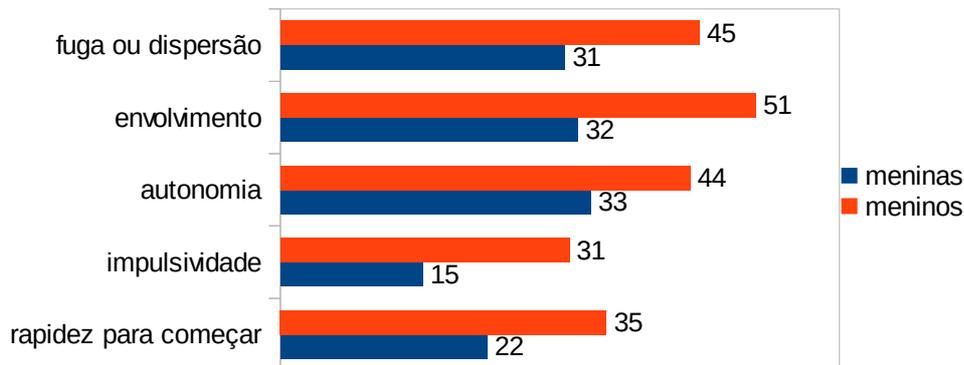
### **Sistematização das observações segundo o sexo**

Diante da questão das diferenças de gênero no desenvolvimento e na dificuldade escolar (cf. parte 1 e 2), indagou-se se haveria um modo feminino e masculino de jogar. A prevalência de meninos nas pesquisas sobre fracasso escolar e também nos atendimentos de saúde mental, foi corroborada pela maioria de participantes meninos nas oficinas, mas fica a questão: observam-se diferenças de gênero nas formas de jogar?

Algumas distinções foram observadas nas escolhas de atividades nas rodas de conversa. Historicamente há diferenças em relação aos conteúdos do jogar, posto que brinquedos e jogos são mais relacionados a um ou outro gênero (por exemplo, a sinuca foi mal vista entre as mulheres até algumas décadas atrás). Entre as pesquisas contemporâneas sobre o gênero no jogar prevalecem as que se ocupam das tendências no uso dos videogames e jogos na internet e que mostram preferências diferenciadas nas escolhas em homens e mulheres segundo tipos de jogos escolhidos e habilidades (Alves & Carvalho, 2011; Suzuki *et al.*, 2009).

As observações diferenciadas segundo o gênero foram pouco expressivas, inclusive considerando as anteriores acerca da idade. Por esse motivo, o corte selecionado para mostrar diferenças foi apenas nos casos de mais de 10%. A prevalência de porcentagens similares não permite afirmar que haveria modos femininos e masculinos de jogar. O gráfico abaixo apresenta as diferenças achadas.

**Gráfico 7:** Distribuição percentual das recorrências do primeiro semestre por sexo.



Ainda sem grandes diferenças de gênero, a frequência de todos os itens é maior entre os meninos. Destacam-se as maiores porcentagens em *envolvimento* (19% a mais) e *impulsividade* (16% a mais), seguidas de *dispersão* (14% a mais) e *rapidez para começar* (13% a mais), aspectos que estão bastante relacionados. Os itens selecionados levam à necessidade de especificar a qualidade do *envolvimento*, tal como foi apontado no caso do *interesse*. Novamente, o fato de estar envolvido não leva necessariamente a um procedimento de boa qualidade. Já a *impulsividade* possui uma conotação negativa de automatismo e significa aqui o antônimo de reflexão. A distinção de gênero no diagnóstico de TDAH (parte 1) que tem mostrado maiores índices de desatenção para as meninas e hiperatividade nos meninos seria constatada nas observações sobre *impulsividade*, mas não para a *dispersão*, que também é maior nos meninos.

*Envolvimento* e *autonomia* apresentaram diferenças de 19 % e 11% a favor dos meninos, o que, considerando também a sua maior *rapidez para começar* (13% a mais). Isto posto, seria possível inferir maior expressividade de *dependência* das meninas em função de uma maior necessidade de aprovação (cf. parte 2) e confirmação do adulto para iniciar a tarefa e se envolver de forma autônoma.

\*\*\*

Para realizar uma síntese, o gráfico a seguir mostra as observações mais significativas que foram retomadas para construir os indicadores (parte 5). Selecionamos, para tanto, dois itens expansivos e dois restritivos para cada um dos três momentos, totalizando doze. Os dois itens restritivos são os que apresentaram maiores porcentagens. No caso dos expansivos, selecionaram-se os extremos, ou seja, os mais e os menos observados. O critério foi escolhido

em função de estabelecer quais as áreas preservadas e/ou consolidadas e aquelas que precisam ser aprofundadas e focadas na intervenção.

**Gráfico 8:** Síntese da distribuição percentual das recorrências mais significativas do primeiro semestre.



Os itens mais observados foram *interesse inicial* (48%), *interesse geral* (49%) e *persistência* no conflito (48%). O *planejamento de ações* (17%), a *análise dos meios empregados* (18%) e o *uso de diferentes estratégias* (10%) foram os menos observados no início e durante a realização da tarefa, assim como diante no conflito. No caso dos itens restritivos os mais observados foram: *demora para começar* (25%) e *impulsividade* (24%) no início da atividade; *dependência* (40%) e *fuga/dispersão* (39%) durante a tarefa, e *não enfrentamento do desafio* (23%) e *repetição de estratégias* (26%) no contexto do enfrentamento o conflito. Como já foi assinalado, o *interesse* e a *persistência* (modalidades afetivas de interação) se mostram necessárias, mas não suficientes para implementar procedimentos e estratégias de ação de um nível operatório do pensamento, necessário no contexto de jogos.

### 3.4 Síntese dos resultados

De início, os dados confirmam que, mesmo com a massificação do uso de videogames manifestada pelos pais e as crianças, os jogos mais “tradicionais” mantêm vigência como contextos de intervenção facilitadores da mobilização afetiva para afrontar a atividade. Mesmo sem a pretensão de construir dados estatísticos significativos, a análise quantitativa aqui empreendida evidenciou indícios de importantes cargas de investimento afetivo, dinamizadas no contexto de jogo.

Dell'Agli e Brenelli (2009, 2010) indicam uma vantagem no uso do jogo em crianças com queixa escolar pela diminuição da tensão que a natureza do jogo propicia. A partir dos resultados deste trabalho salientamos o fator da mediação do adulto, sendo que a própria natureza da tarefa, embora a princípio resulte atraente pelo seu caráter lúdico e de novidade, não garante por si mesma bons procedimentos de qualidade operatória. Ademais, os jogos, como será desenvolvido mais adiante, também se configuram na base da tensão cognitiva e afetiva.

Além disso, observou-se que o nível qualitativo do *interesse* precisa ser especificado porque pode responder a formas sensoriomotoras ou simbólicas, ou seja, pode não ser um interesse operatório. A predisposição na tarefa traz a questão acerca de se um bom desempenho conquistado nos jogos poderia ser generalizado para as situações escolares onde os conteúdos não sempre são ensinados de forma lúdica. Por que crianças bem predispostas e interessadas apresentam dificuldades na escola? Por que *querer* não sempre é *poder*? Formular respostas acabadas é uma tarefa difícil pela multideterminação do problema escolar (cf. parte 1) e porque partimos de um paradigma de análise interacionista (cf. parte 2). Nessa análise, a prevalência de observações favoráveis nas categorias *interesse* e *persistência* são indissociáveis da sua contrapartida de menor número de observações de *diversificação de estratégias* e *planejamento* que indicariam pouca flexibilidade para procurar outros caminhos de ação e um menor tempo de espera para pensar antes de agir.

Explorar os elevados índices desse grande “guarda-chuva” que podemos chamar de “motivação” pode ser relevante para entender porque ela não é suficiente para que seja refletida em um desempenho de maior qualidade (pouco *planejamento* e *análise dos meios*). Não obstante, considera-se aqui uma análise geral do problema que anula assim as marcas singulares de cada criança. Em contrapartida, serão levadas em conta na parte 5 do trabalho a partir de um formato similar aos estudos de caso.

Diante das observações sistematizadas e de acordo com a teoria piagetiana, o desempenho operatório das crianças encontrar-se-ia comprometido pela insuficiência de plasticidade dos esquemas assimiladores para interagir com o conflito, sair da repetição de erros e elaborar novas estratégias. Ou seja, precisam ainda de reversibilidade e de uma equilíbrio mais estável, e, portanto, mais dinâmica. O dinamismo do pensar também foi um dos problemas levantados por Schlemenson (2009) e sua equipe, que observam pouca “ductilidade” psíquica nas produções simbólicas das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em termos piagetianos, a conquista da operação é correlata a uma afetividade menos

egocêntrica que permite respeitar combinados, considerar a alteridade e os diferentes pontos de vista. A reversibilidade, a socialização e a descentração do pensamento possibilitam uma interação de crescente qualidade com os jogos. Assim, um interesse de tipo intuitivo e não operatório se mostra parcial e insuficiente na hora de afrontar o erro e superá-lo. Em outras palavras, nesses casos, o interesse resulta um fator necessário, mas não suficiente se o jogo não estiver mediado por adultos que orientem a interação. Resultados similares foram encontrados por Dell'Agli (2008), que observou que crianças com dificuldade de aprendizagem manifestam afetos positivos em contexto de jogos, mas que não acompanham mudanças cognitivas.

A partir do material analisado, observa-se que para algumas crianças, inicialmente, o jogo resulta um rápido motivador. Mas ao longo da atividade surgem os conflitos, os erros, e é nesse momento que a natureza motivadora da tarefa se evidencia transitória e efêmera. Considerar o jogo como provocador de desenvolvimento, por si só, implicaria situar-nos em uma posição teórica empirista. Por exemplo, quando o jogo *Tangram* é apresentado pode impactar pelo material, pelas cores, pelas formas, enfim, pelo diferencial do jogo como objeto-novidade. Mas após a terceira ou quarta oficina com o *Tangram*, o material perde esse atrativo da novidade perceptual e motora e o que termina envolvendo o sujeito (ou não) é o desafio de construir formas progressivamente mais complexas. Porque, como aponta Macedo (2009), o jogo toma vida com os jogadores, jogando certo ou jogando bem, mas jogando. Sem jogadas, o jogo é um mero conjunto de fichas, com formas e cores, que, após o primeiro encontro com seus observáveis mais imediatos, perdem seu sentido.

Em princípio, uma atitude afetiva positiva permite um bom ponto de partida, mas no desenrolar do jogo surgem conflitos que poderão ou não ser aproveitados para reequilibrações majorantes. A atitude de envolvimento e interesse pode mudar ao longo do jogo e também ao longo das oficinas. Por exemplo, no início da tarefa uma criança pode se mostrar entusiasmada em pintar as primeiras regiões do jogo *Quatro cores*, inclusive pelo prazer motor. À medida que avança e as regiões vão sendo preenchidas, surgem as ciladas (conflito). Isso pode se apresentar como um desafio, aumentando ou mantendo o interesse do início, mas também gerar cansaço, repetição de estratégias e persistência no erro.

A intervenção com oficinas de jogos no longo prazo (três semestres) apresenta a vantagem de poder amenizar esse interesse sensoriomotor para dar espaço a um interesse operatório. Durante o programa de intervenção um mesmo jogo não é apresentado só em um encontro, mas em vários (entre 5 e 6). Portanto o interesse inicial pode se transformar, diminuir ou aumentar. Ao longo dos encontros, as crianças também manifestam distintos

sentimentos e emoções como raiva, desconforto, angústia, euforia, alegria, etc. A intervenção grupal mobiliza posições subjetivas estáticas que, como já foi assinalado na parte 2, podem ser consolidadas e retroalimentadas no espaço escolar e familiar. Essas fossilizações não são desconstruídas ou problematizadas em pouco tempo, mas precisam de um processo lento para gerar outros espaços de reconhecimento do si mesmo no discurso social, por fora do “não posso”, “não consigo” ou das comparações com outras crianças que têm diferentes ritmos de aprendizagem.

Finalmente, tendo em vista que os jogos resultam altamente investidos, seria possível interpretar esse resultado à luz da psicanálise? Que subsídios teóricos permitiriam incorporar o jogo no *setting* analítico de crianças da latência? A seguir, são fornecidas justificativas teóricas para o uso de jogos como instrumento clínico de observação e intervenção.

### **3.5 A marginalidade dos jogos na clínica psicanalítica**

Se a psicanálise pode tentar responder à pergunta “o que nos faz pensar?” (Mijolla-Mellor, 1992), é possível também colocar a questão: “o que nos faz jogar?”. Na clínica com crianças do período da latência, o jogo raramente foi objeto de pesquisas. A psicanálise classicamente se ocupa do brincar (jogo simbólico) e das produções verbais e gráficas. Assim sendo, defende-se aqui a tese de que, mesmo parecendo “marginais” da psicanálise, os jogos constituem valiosos instrumentos de observação e intervenção clínica com crianças do período da latência. Para construir nossa argumentação, apontam-se três eixos de análise do nível macro-estrutural ao micro-funcionamento: 1) o jogo como atividade **sublimatória**; 2) o jogo em relação aos processos típicos da **latência**; e 3) a proposta de uma **metapsicologia** do jogar.

#### ***1) O jogo como atividade sublimatória***

A história filogenética do jogo configura uma confluência subjetiva do prazer e do pensar a partir de um formato cultural que reúne lógica, ética e estética. O jogo como atividade sublimatória se fundamenta nesse percurso filogenético destacado no início desta parte e no seu estatuto de nexos entre o desenvolvimento do sujeito e da cultura. Segundo Lhôte (1994), o jogar funda-se na dialética schilleriana entre o impulso sensível e o impulso formal. As duas tendências convergem em um “impulso de jogo”:

(...) o impulso sensível pretende ser determinado, exige receber seu objeto; o impulso formal pretende determinar ele mesmo, exige criar seu objeto: o impulso de jogo se encarregará, pois, de receber, tal como o impulso formal teria criado, e a criar tal como os sentidos tendem a receber (p. 9).

A intervenção clínica com jogos propicia um duplo encontro com o tempo histórico. Por um lado, pelo seu caráter arcaico, tanto material como gestual, que se reflete, por exemplo, em um tabuleiro de madeira ou em um lance de dados. Por outro, porque constitui um encontro com a transmissão e continuidade geracional que mantém e recria um consenso social encarnado em regras. A regra, simultaneamente, configura o limite e a possibilidade de um enquadre em torno do qual gravita o coletivo. Entretanto, o dispositivo interpela, ademais, uma posição subjetiva não só na criação de novas estratégias, mas também na re-criação das regras e das modalidades de jogos.

A sublimação implica um processo de transformação psíquica, uma operação de ultrapassagem de si mesmo e, portanto, uma negociação do narcisismo (Mijolla-Mellor, 2005). As implicações narcisistas do ganhar e do perder no jogo levam a essa negociação entre investir libidinalmente o prazer de pensar e suportar a tensão de resolver os conflitos que a partida apresenta à luz do interdito da regra e da inteligência do adversário.

## ***2) O jogo em relação aos processos típicos da latência***

Os jogos funcionam como um dispositivo de mediação da descarga libidinal e da obtenção direta e imediata do prazer, favorecendo desvios em circuitos longos de pensamento, tal como o processo sublimatório. Segundo Gutton (1973/2009) a estrutura do jogo apresenta analogias com a lógica do declínio edipiano, gerando prazer por ser normalizadores, em correspondência com a tendência obsessiva da personalidade desse período do desenvolvimento psicosssexual. Essas características levam ao investimento preferencial dos jogos.

O Superego e as identificações secundárias após o luto dos objetos primários, tendem ao progressivo abandono do jogo de “faz de conta” cuja narrativa era centrada na família. Diferentemente, a regra nos jogos de mesa compõe-se de um elemento arbitrário (no sentido de não simbólico) e ao mesmo tempo se refere a um consenso que pode ser mudado, como as leis que regulam a sociedade. O conflito é similar à forma do desenlace do complexo de Édipo e fim da fase fálica, porque o jogo precisa da prevalência do princípio de realidade assim como da renúncia à satisfação pulsional direta e imediata mais próxima do jogo simbolismo do jogo de faz de conta. Contudo, neles o prazer é mantido e mediado a longo prazo na abstração do pensamento.

## ***3) A proposta de uma “metapsicologia do jogar”***

Para Huizinga (1951, p. 58) o jogo permite uma “consciência de ser” diferente da vida

cotidiana. O que seria essa “consciência de ser” para a psicanálise? Em uma partida articulam-se processos primários e secundários na interação com símbolos e regras em uma dinâmica intersubjetiva com o adversário (ou consigo mesmo no caso dos jogos individuais). A literatura psicanalítica mostra-se quase desprovida de estudos sobre jogos, o que não necessariamente significa que, na prática, o jogo não seja um instrumento utilizado pelos psicanalistas que trabalham com crianças da latência.

Winnicott (1972) foi um dos teóricos da psicanálise que mais produziu em torno do lúdico. A tradução do clássico livro *O brincar e a realidade* trouxe questionamentos fundamentais sobre a palavra *playing* para outros idiomas. No francês e no espanhol, por exemplo, não existe a distinção linguística entre dois termos para se referir ao jogar e ao brincar. Ambos são expressos a partir dos verbos “jouer” e “jugar”, respectivamente. Interessante destacar que na introdução da versão espanhola do livro, Pontalis (*apud* Winnicott, 1972) assinala que essa indistinção léxica denotaria que há regras no jogo simbólico, ainda que pareça que a criança pequena esteja fazendo “qualquer coisa” quando brinca. Entretanto, essa leitura parece não ser compartilhada por Bailly (2001) que a partir do texto winnicottiano ressalta que o brincar é uma ato criador, inventivo do sujeito e que permite variações para esse fim, em contraposição aos jogos que são limitados. Inclusive, esse autor relaciona o verdadeiro *self* com a capacidade de brincar e o falso *self* com a capacidade de jogar.

Diferentemente dessa leitura, e com base também em Winnicott, afirma-se aqui, que a distinção jogar/brincar resulta mais significativa em termos de desenvolvimento ontogenético do que clínicos. O próprio Winnicott (1993) relativizou a utilização do método de associação livre com crianças do período da latência, advertindo ao sentimento de ameaça que nelas desperta. Desse modo, a escolha (não excludente) entre o jogar ou o brincar está mais fundamentada na etapa do desenvolvimento da criança do que no seu uso clínico. Por exemplo, entende-se que o jogo simbólico é menos escolhido quando se inicia o ensino fundamental. Os supostos limites do jogo de regra são então mais relativos à sua abordagem no dispositivo clínico, ou seja, no *como* e *porque* se utiliza como instrumento, do que à natureza do jogo em si mesmo.

Ainda havendo escassos artigos sobre jogo e psicanálise, nos trabalhos sobre o período de latência ele nunca deixa de ser mencionado. A psicanalista israelense Oder (2008) critica que quando a criança da latência não quer brincar ou desenhar, com frequência isso resulta interpretado como “resistência à terapia”. A autora discorda e aponta que as propostas de imaginação podem não ser significativas pelas características dessa etapa do

desenvolvimento. Nessa linha, Bellinson (2013) defende que a linguagem da primeira infância é a ação, a linguagem do adulto é a palavra e a da criança da latência seria o jogo estruturado.

Oder (2008) assinala que os jogos não evitam a criatividade e compara a música com o jogo. Diz que o criador do jogo é o compositor, e os jogadores os músicos. Ambos seguem as regras e instruções, mas criando as suas próprias interpretações. Afirmar que os jogos de tabuleiro não permitem a expressão de fantasias e desejos inconscientes é produto de uma leitura reducionista que só observa mecanismos mais motores como jogar o dado e avançar pinos. Considerar as reações e decisões das crianças durante jogo possibilita analisar a sua dinâmica afetiva (Oder, 2008). Concordando com os autores supracitados, propõe-se que além dos desenhos, sonhos e produções discursivas, os jogos de mesa também podem ser utilizados na clínica psicanalítica com crianças do período de latência. Mas qual seria a especificidade de sua interpretação psicanalítica?

Durante a latência, o jogo seria um espaço transicional entre a criança e a aprendizagem escolar. É transicional porque a diferença dos conteúdos escolares não carrega com a demanda parental e social de sair bem-sucedido como no contrato narcisista implícito do triângulo criança/pais/escola. Na perspectiva metapsicológica, uma partida pode ser observada em seu aspecto dinâmico funcional e micro-singular. Autores como Denis (2011) e Golse (2012) apontam a uma dialética entre o agir sem pensar (hiperatividade) e o não agir (inibição). Essa distinção pode ser observada durante uma partida. Tanto o **impulso** como a **retração** convergem na sua base de angústia diante da novidade e como anulação do conflito. A impulsividade, por apelar aos esquemas errados, mas já conhecidos; e a inibição, por se retrair no investimento do desconhecido. Assim, o conflito não pode ser instalado, e em consequência, resolvido. Desse modo, o jogo constitui um contexto de intervenção privilegiado para observar como a criança lida com o conflito intra e intersubjetivo.

Para alguns autores, a necessidade de ganhar no jogo representa o desejo de vencer a conflitiva edípica (Gutton 1973, Arbisio 1997/2007, Oder 2008). A situação de competição pode ser lida como uma analogia com o conflito edípico no sentido que aponta Laplanche e Pontalis (2009) porque nele se confrontam desejos contrários que, por sua vez, enfrentam a interdição. A proibição do incesto na situação de jogo é a regra, que terceiriza e transcende aos adversários. O outro, na sua função de alteridade, convoca, por um lado, sua destruição simbólica na derrota e, simultaneamente, a auto-conservação narcisista na vitória. O conflito entre instâncias acontece entre o princípio de prazer, no desejo de vencer e na postergação desse prazer regulado pelo princípio de realidade. O pensamento e a lógica requerem da postergação do prazer e dos processos primários que converteriam o jogo em simbólico. A

coexistência dinâmica entre processos primários e secundários, entre o prazer e a realidade, viabiliza a criatividade, própria do que Green (1996) denominou como “processos terciários”.

Princípio de prazer e de realidade são forças em conflito, oposição na qual deverá tomar primazia o segundo para poder salvaguardar as aspirações lógicas, éticas e estéticas do Eu durante o jogo. Mas postergar o prazer no ganhar não significa que o jogo só faz sentido por seu resultado, pela vitória. O desafio de pensar se apresenta desde a tensão da primeira peça colocada no tabuleiro. Esse prazer maior postergado em um possível resultado favorável se antecipa em pequenas doses na tensão de fazer um bom movimento, de conseguir interpretar a jogada do outro ou de planejar uma boa estratégia. Nesse sentido, o prazer é tensão.

Nas intervenções grupais com jogos, o Eu da criança deve enfrentar as exigências de três relações de dependência externa e interna. Entre as externas, estão os jogos, os pares e o adulto. Entre as internas, as exigências do Id (regido pelo princípio de prazer e pelo processo primário) e do Superego (exigências de pais internalizados, culpa, sentimentos de nojo e vergonha, Ideal do Eu). Os mecanismos de defesa visam preservar a organização do Eu diante dessa multiplicidade de exigências do meio e intrapsíquicas. Com base nessa perspectiva, os jogos abrem espaço para analisar uma posição subjetiva. Segundo Lenoble (2005, 2010), a posição subjetiva está em jogo no modo em que o sujeito investe os processos de pensamento. Pensar, construir hipóteses, defendê-las, colocá-las à prova, abandoná-las e reconstruí-las, supõe autoconfiança e autonomia, dois aspectos que, segundo a autora, definem uma “posição subjetiva”. Eles podem ser inferidos durante a observação de uma partida.

Segundo Oder (2008) a estrutura do jogo constitui um *setting* que oferece segurança e proteção, o que facilita a observação da expressão afetiva no marco legítimo do caráter lúdico. Nesse sentido, para a autora, os jogos de mesa funcionam como uma técnica projetiva que permitem o aceso ao mundo interno da criança. Outro aspecto para estudar a psicodinâmica da criança no contexto do jogo é a distorção ou desconsideração das regras, como manifestação da permanência de um pensamento mágico e onipotente, ou seja, de crianças que não podem aceitar perder no jogo sem vivenciá-lo com uma perda do Eu (Oder, 2008).

Entretanto, alguns autores apontam que enganar no jogo é uma expressão da criatividade e do estilo singular de uma criança. A partir do que foi observado nas oficinas poder-se-ia afirmar que mesmo quando as trapaceadas podem ser extremadamente criativas e dar indícios da inteligência da criança, não por isso se deixam de assinalar como um procedimento restritivo que descaracteriza o jogo e seu caráter de reciprocidade. Em função disso, os jogos configuram uma boa oportunidade para indagar o modo de interação da criança com o conflito e os erros.

Em síntese, tal como apontado por Oder (2008) a capacidade de interagir com jogos de regra é um indicador de desenvolvimento da latência por requerer algumas conquistas desse período como a “reconhecimento da realidade, da existência dos outros e da habilidade de cooperar com o mundo exterior” (p. 367). Diante desses postulados e conforme o que foi exposto até este momento, afirmamos que a riqueza dos jogos na clínica grupal se apoia, pelo menos, em três bases: constituem instrumentos **arcaicos** para o exercício do prazer de pensar, instalam a necessidade de **descentração** para interagir com outros jogadores e, por último, permitem a configuração do **conflito** em um contexto ecológico por funcionar no modelo winnicottiano de um espaço transicional entre a realidade e a fantasia.

A seguir, apresentaremos algumas convergências teóricas para o uso de jogos na clínica de crianças com dificuldades escolares, tendo em vista a psicanálise e a teoria piagetiana.

### ***O prazer de pensar no contexto de intervenção com jogos***

A queda do mundo das evidências (Mijolla-Mellor, 1992) pode ser lida em vários níveis, sensorio-motores, intuitivos e operatórios. No contexto do jogo significa, primeiramente, que uma peça deixa de ser um pedaço de madeira com uma forma e uma cor para ser um elemento estratégico para ganhar uma partida. Progressivamente, o valor figurativo e simbólico do jogo-objeto é ampliado para um valor operatório de jogo-sistema que permite, mediante abstrações reflexivas, coordenar as partes de um todo espaço-temporal regulado por regras.

Os jogos são bem anteriores à escola. A escola é moderna e o jogo é contemporâneo da origem da escrita. Filogeneticamente o jogo originou-se na capacidade humana de sentir prazer intelectual e criar. O jogo é paradigmático do prazer de pensar porque nunca foi nem é útil para a sobrevivência (qualquer ser humano pode nascer e morrer sem jogar um só jogo na vida e cumprir as funções de todo ser vivo). Em virtude da sua gênese, o jogo encarna um **trabalho sublimatório** filogenético na intersecção entre o prazer e o intelecto (assim como nas artes, nos esportes, na ciência, etc.). O exercício da inteligência humana, nesse sentido sublimatório, implica escolha e liberdade estética. Jogar configura um espaço de expansão nesse estatuto da inteligência para além das suas relações com o QI e com o sucesso escolar.

O ato de jogar é patrimônio humano e cada membro da espécie que se apropria dessa conquista filogenética a reconstrói na ontogênese. Os espaços sociais de exercício do prazer intelectual, de “ócio digno”, são diversos. A escola poderia ser um deles. No entanto, em termos piagetianos do necessário e o possível, ir à escola é inevitável, mas sentir prazer, como sujeito pensante e na experiência dialética de valorização do mundo e do si mesmo, é aleatório. Parafraseando essa ideia com o título do livro de Mijolla-Mellor (1992/2006), o

*prazer do pensamento* pode ser contingente na escola e estar longe de ser um direito garantido na passagem geracional do *contrato narcisista* (Aulagnier, 1977). Pensar pode ficar restringido a um caráter adaptativo e funcional da subsistência, todavia, o *prazer de pensar* entrama ética, lógica e estética como o espírito lúdico do jogo.

O prazer de pensar não depende só de uma escolha individual da criança, mas da presença de adultos que desfrutem e valorizem o pensamento autônomo e com os quais ela possa se identificar e compartilhar seu exercício em um ambiente social diversificado em objetos culturais. Intervir com jogos tradicionais na latência facilita a experiência do prazer de pensar e do desejo de investir novidades. A interação com o conflito dos desafios intelectuais no contexto lúdico ameniza o sentimento de ameaça de punições e a necessidade de reconhecimentos e confirmações externas (como as notas da escola ou os prêmios instantâneos do videogame). Por esse motivo a intervenção com jogos, quando acompanhada de um espaço de discussão e trocas, favorece a expansão das experiências íntimas de auto-julgamento e auto-observação como ser pensante.

Vivenciar o prazer de pensar pelo valor do pensamento e não para obter uma nota, encontrar um sentido na descoberta intelectual do mundo e do si mesmo são ideias bastante abstratas para uma criança entre 7 a 12 anos. As intervenções clínicas se orientam nesse horizonte no registro da ação, promovendo a interação (saber fazer) sob as coordenadas que enquadram o dispositivo e preparando o território para a tomada de consciência (compreender).

Tanto na perspectiva piagetiana como da psicanálise, o jogo limita o puro prazer do simbólico. Por isso toma especial significação ontogenética no período de latência e do pensar operatório. Uma nova conquista é requerida para jogar: a construção e aceitação do **limite espaço-temporal** e da **alteridade**, ambos organizados pelas regras consensualizadas. A regra do jogo é consenso e arbitrariedade, e desse modo resulta simultaneamente externa e interna ao Eu. **Externa** porque preexiste e regula para além da lógica imediata e primária do desejo regido pelo princípio de prazer, e porque exige postergação e descentração. Ao mesmo tempo é **interna** porque não é produto de uma força divina ou supra-humana, mas criada ou reproduzida socialmente e assim, pode ser mudada por consenso.

De acordo com Piaget (1945/1975), a satisfação no jogo de regra resulta legitimada no contexto dos códigos lúdicos, fundamentada na disciplina do coletivo e no ideal de um jogo justo. Com base nesse caráter interno e externo da regra, o jogo não contradiz a assimilação, mas a transforma em uma assimilação lúdica que concilia as exigências da reciprocidade social. Desse modo, ainda em contexto de regras, o sujeito não fica restrito no pólo da

acomodação. Para uma criança com dificuldade escolar, um tabuleiro é um espaço diferente do caderno de escola ou da folha de exame, providenciando uma margem de espaço lúdico fora do real.

### ***Ganhar, perder e a rivalidade edípica***

Para aprender é necessário se saber desconhecedor e para jogar é necessário saber-se exposto à dialética do ganhar e perder. Nesses contextos a psicanálise nos remete ao confronto com a ameaça de castração inerente às dinâmicas do aprender e do jogar, desafios nos quais o sujeito deve suportar a tensão entre a dúvida do desconhecido e a certeza do familiar. O ponto nodal dessa experiência no jogo e na escola está no olhar do outro, ficar exposto a uma possível derrota ou ao erro. O discurso social do ganhar e perder, especialmente na mídia, pode favorecer o imaginário ficcional de celebridades de ganhadores (a expressão “ser um *looser*” - perdedor, tornou-se uma expressão linguística desse fenômeno), cujas vidas estariam regidas pelo princípio de prazer da fama e do sucesso.

Macedo (1995) comenta que, etimologicamente, *competir* é “pretender simultaneamente a mesma coisa” (p. 8). O autor problematiza a crítica à competição salientando que é a dimensão cultural e política de reagir diante dela a que promove seus aspectos hostis. Assim, o ganhar e perder é relativo, o outro é só uma referência para o vencedor porque “ganhamos ou perdemos sempre de nós mesmos” (p. 9). Conforme Macedo haveria uma analogia entre a competição nos jogos e na vida: assim como nos primeiros a meta é ganhar, na vida, os filhos competem para ganhar o amor dos pais. Essa competição fraterna é um dos temas desenvolvidos por Freud na ideia de uma “rivalidade edípica” entre irmãos reais e na explicação mítica da horda primitiva.<sup>35</sup> O complexo de Édipo é também uma grande estrutura de competição pelo amor de um progenitor. A filha compete com a mãe pelo amor do pai e o filho com seu pai pelo amor da mãe. Os dois competem pelo amor de um terceiro, mas no jogo edípico a história (no melhor dos casos) já tem um vencedor *a priori*. A promessa edipiana é também a promessa de uma vitória futura. Se o pai e a mãe são sempre melhores jogadores na infância, após a puberdade essa competição será reeditada, mas desta vez com verdadeiras chances de ganhar o amor de objeto extra-familiar.

Para concluir, os jogos na clínica são um meio para observar esquemas de ação recorrentes. A tendência filogenética para achar regularidades leva a reduzir o acaso e a distância do desconhecido. A ideia de aplicar um *esquema familiar* (Boder, 1996) resulta, ao

<sup>35</sup> Na obra *Totem e tabu* Freud explica os fundamentos da lei do incesto com a hipótese mítica do assassinato de um pai primordial, todo poderoso, que foi posteriormente internalizado pelos filhos em um sentimento de culpa organizador da sociedade.

mesmo tempo, em obstrução e possibilidade, porque aponta o limite entre a repetição adaptativa e a rigidez limitante quando sua função é evitar a incerteza, o acaso, o desequilíbrio e a falta. O enfoque dialético da análise de dados se situa na tensão assimilação-acomodação, prazer-desprazer, singular-coletivo, equilíbrio-desequilíbrio, abertura (possível)-fechamento (necessidade). Na clínica, o jogo é ao mesmo tempo um desequilibrador e uma possibilidade de reequilibração, assim como as propostas de produção simbólica (oral, gráfica e escrita).

A intervenção clínica poderá favorecer a transformação progressiva de cada proposta em instrumento possibilitador, em um recurso de abertura a novos possíveis e de apropriação de novidades. Contudo, desde ambas as teorias pode-se afirmar que em um primeiro momento o desequilíbrio e o conflito devem se instalar para convocar e motivar ações de resolução. Se a proposta não convoca, os procedimentos podem ficar no registro do “faz de conta”, no mero cumprir de uma tarefa concebida como uma imposição externa. Dessa forma, as diversas propostas de jogos e produções simbólicas em um atendimento clínico serão “instrumento” de **ação**, na medida em que se consegue “desequilibrar” o sujeito diante de novidades (como um jogo que não se conhece, ou a proposta de dizer o que se pensa sobre a escola ou os professores). Posteriormente, essas intervenções configurarão um espaço de **reflexão** para analisar as atitudes e estratégias manifestadas na resposta a cada atividade.

Em resumo, uma partida de jogo responde à metáfora da ponta do *iceberg* de um complexo entramado de fatores conscientes e inconscientes do desenvolvimento que operam e se manifestam em um fragmento espaço-temporal. O tabuleiro é um “espelho do pensamento” (Lhôte, 2010). Os jogos na clínica psicanalítica e piagetiana constituem: 1) objetos de investimento afetivo e prazer narcisista; e 2) atividades com potencial para trabalhos sublimatórios e desenvolvimento do prazer de pensar. Em termos metodológicos constituem ainda: 3) instrumentos de observação e análise das relações afetividade-inteligência; e 4) meios para tornar visível o pensamento, ou seja, inferir estruturas cognitivas e modalidades de organização libidinal. Em termos de intervenção clínica são, finalmente, 5) ferramentas para a instauração de novas modalidades de investimento, pensamento e relações intersubjetivas.

\*\*\*

Nesta parte da pesquisa justificamos a utilização de jogos na clínica psicanalítica e exploramos as tendências de ação das crianças (o fazer) observadas pelos adultos. A seguir, a parte 4 analisa as produções discursivas das crianças para discernir os sentidos do conflito cognitivo e das representações do si mesmo pensante.

## Parte 4: O prazer de pensar

(...) o estado de paz é um estado transitório. Ter que pensar, ter que duvidar do pensado, ter que verificá-lo: essas são as exigências que o

Eu não pode esquivar, o preço com o qual paga seu direito de cidadania no campo social e sua participação na aventura cultural.

*Piera Aulagnier*

### 4.1 Psicodinâmica do pensar na psicogênese piagetiana

Tendo em vista que na parte 3 foram sistematizadas as observações realizadas pelos adultos durante a intervenção com jogos, nesta etapa da pesquisa procura-se entender como as próprias crianças dão sentido a seu vínculo com as tarefas e os conflitos cognitivos. Os dados coletados são analisados a partir da articulação teórica entre aspectos da teoria da equilíbrio e das relações afeto-cognição. Esse recorte conceitual brinda ferramentas teóricas para analisar as dificuldades escolares na perspectiva de uma defasagem entre as expectativas do meio escolar e as respostas da criança a essas demandas.

O termo “psicodinâmico” escolhido no título deste item costuma ser utilizado para remeter-se aos aspectos afetivos e especialmente à psicanálise. Contudo, Piaget destaca que a inteligência é sempre um processo dinâmico e não um estado porque as estruturas cognitivas são sistemas móveis. O termo “psicodinâmico” poderia levar a acreditar que “conferimos à afetividade um aspecto dinâmico e à inteligência um aspecto estático, o que é inexato. A oposição estrutura-energética é menos ambígua” (Piaget, 1954/2005, p. 26).

Esta parte do trabalho salienta uma leitura “afetiva” das compensações *alfa*, *beta* e *gama*, sua observação nos erros sistemáticos e funcionais, e as possibilidades de intervenção à luz da dialética perturbação/compensação. Discorre também acerca do papel da autovalorização na autorregulação e ilustra os conceitos com ações e produções discursivas observadas durante os atendimentos. As falas remetem ao tipo de investimento afetivo das atividades cognitivas (assimilação do conflito, interesses, etc.) e às crenças de autovalorização prevalentes em torno do *ser bom aluno* e *ser inteligente*.

\* \* \*

### *A equilíbrio como mecanismo regulatório da ação*

Para Piaget, quatro fatores explicam o desenvolvimento humano: a maturação biológica, a experiência física, o entorno social e a equilíbrio. A maturação do sistema nervoso junto com a herança genética, as experiências físicas e o contexto social são geralmente reconhecidos e estudados em outras abordagens. Entretanto, o fator mais singular e diferenciado em relação a outras teorias do desenvolvimento é o mecanismo da equilíbrio

majorante, que reequilibra os desequilíbrios provocados por perturbações internas ou externas do sujeito, melhorando assim as formas precedentes de equilíbrio das estruturas cognitivas.

Das obras piagetianas que tratam do tema, destacam-se as do último período, escritas na sua maturidade. Uma trilogia clássica dessa nova abordagem, que desloca o foco do sujeito epistêmico destacando o estudo do sujeito psicológico, contempla as obras *Fazer e compreender* (1974), *A tomada de consciência* (1974) e *A equilibração das estruturas cognitivas, problema central do desenvolvimento* (1975).

De acordo com Piaget, os desequilíbrios obrigam o sujeito a superar um estado atual e a procurar novas direções, constituindo assim um fator motivacional e motor de busca. A fecundidade dos desequilíbrios se mede pela capacidade de superá-los e, portanto, nem todos têm uma função formadora no sentido de levar a superações e reequilibrações específicas. Sem desequilíbrios o conhecimento seria estático, mas a real fonte do progresso está nas reequilibrações que melhoram as formas precedentes.

O termo equilibração representa a tendência do sujeito a introduzir o máximo de coerência no seu pensamento, amenizando as contradições (Piaget *apud* Bringuier, 1977/2004). A sua escolha em detrimento da expressão “equilíbrio” destaca seu **caráter dinâmico e majorante** ao procurar a superação da extensão e compreensão das estruturas para assimilar os objetos do mundo. Este elemento central do desenvolvimento constitui um processo e não um estado, porque nele articulam-se equilíbrios próximos, desequilíbrios e reequilíbrios. Não constitui um ponto de chegada, nem um fechamento. Contrariamente, “o nível de maior superação se caracteriza por um equilíbrio mais estável no sentido de mais móvel, ou seja, reversível. A noção de equilíbrio fica assim ligada à reversibilidade e também à autorregulação” (Zalazar 2002, p. 105). Ou seja, na equilibração convergem um processo de pensamento e uma regulação energética correlata.

Para construir um novo conhecimento muitas vezes é necessário desconstruir outros. Para um sujeito se desequilibrar, além da lacuna e a insuficiência dos esquemas (Piaget 1975/2000), são necessários certos requisitos afetivos. Um deles é aceitar a falta de conhecimento momentâneo para lidar com uma situação no aqui e agora, assimilando esse “não saber” como promessa de uma possível construção de novidade. Suportar essa tensão é um requisito *a priori* tanto para jogar, aprender e pensar de forma autônoma. Admitir o não saber implica supor a **permanência do Eu** ao lidar com a novidade cognitiva (conflito) e com seu estatuto de “estrangeiro” sem sentir uma ameaça de perda do si mesmo. A psicodinâmica desse processo resulta análoga à conquista da permanência de objeto do período sensório-motor que permite ao sujeito supor sua existência na ausência perceptiva. Em outras palavras,

conhecer é transitar e suportar a dialética da impermanência na permanência e da construção na desconstrução, tanto do mundo como do si mesmo.

O modelo dialético da gênese do pensar progride por uma melhor e maior diferenciação (descentração) e coordenação do que se diferencia. Conforme aponta Zalazar (2002), a teoria da equilíbrio e da autorregulação marca a continuidade entre o biológico e o cognitivo. Entretanto, separa-se do instinto na definição do ciclo cognitivo na forma de um sistema que, na procura do seu fechamento, se abre sempre a novos possíveis. Piaget (1975/2000) explica a construção do conhecimento a partir desse modelo dinâmico de ciclos epistêmicos simultaneamente abertos às trocas com o meio e fechados para manter continuidade na sua organização funcional e estrutural.

As relações afetividade-inteligência são funcionais porque a inteligência depende da afetividade para seu funcionamento, assim como o motor de um carro (estrutura) depende da gasolina (energética). Além disso, o afeto intervém como causa dos comportamentos e das acelerações e atrasos dando lugar a *ritmos* na construção do conhecimento. Entretanto, a afetividade (motivação e interesses) não gera estruturas cognitivas nem modifica seu funcionamento em termos de lógica e forma operatória (Piaget, 1954/2005; 1962b/1994). A afetividade refere-se à mola das ações, que outorga um valor às atividades e regula sua energia. Em uma ótica dialética, ela resulta indissociável da inteligência:

(...) a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe procura os meios e lhe ilumina os objetivos. (...) a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha em direção ao equilíbrio, e a razão, que expressa as formas superiores desse equilíbrio, reúne nela inteligência e afetividade (Piaget, 1964/1975, p. 107)

Elementos afetivos e cognitivos se interpenetram nas mais diversas ações, mas a tonalidade afetiva (energética) é o elemento que confere a intensidade. Embora a afetividade não modifique as estruturas (porque estas são formas que não dependem da intensidade), ela facilita ou obstaculiza seu funcionamento, por exemplo, quando intervém nos conteúdos sob a forma de interesse projetado em objetos ou pessoas.

A afetividade como energética é um ponto de partida para entender o desenvolvimento afetivo na ótica piagetiana cujo tecido conceitual oferece um tratamento sofisticado para esta dimensão. Para além da simples ideia de energia, força, impulso ou motor da atividade, conceber um progressivo desenvolvimento afetivo supõe transformações e níveis qualitativamente diversos na organização desta energia correlativa à da inteligência.

Na introdução da tradução argentina da obra *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant* (Piaget 1954/1996), Carretero assinala que ainda contemplando o monismo da relação afeto-cognição, a proposta piagetiana apresenta

“(…) certo racionalismo segundo o qual parece que a afetividade é simplesmente a gasolina, e talvez seja interessante pensar que ambos, conhecimento e desejo, possuem estrutura, funcionamento e energética” (p. 12). A citação traduz as relações afeto-cognição como desejo-conhecimento, remetendo a uma elaboração teórica já desenvolvida por Furth (1987). Entretanto, a proposta piagetiana dos termos inteligência (ou cognição) e afetividade partem de uma coerência lógica e conceitual própria, respeitando suas naturezas diversas, mas funcionalmente indissociáveis. Propor cada aspecto com uma estrutura e funcionamento próprios implicaria um retorno a uma abordagem dicotômica que Piaget quis desconstruir.

De acordo com Piaget, sentimentos e estruturas intelectuais não são opostos, mas interdependentes. Os sentimentos “sem ser por eles mesmos estruturados, se organizam estruturalmente intelectualizando-se” (Piaget, 1954/2005, p. 31). A respeito dos níveis qualitativos do desenvolvimento das regulações energéticas, vale destacar o lugar das *tendências instintivas e emoções* no primeiro estágio do desenvolvimento tanto intelectual como afetivo (dispositivos hereditários). A partir do segundo estágio Piaget utiliza o termo *afetos perceptivos*. Por que a mudança para o termo afeto a partir do segundo estágio? Para abordar a questão é necessário lembrar a concepção piagetiana de desenvolvimento no modelo de uma “espiral integradora”. Mesmo na fase adulta, a inteligência sensório-motora e pré-operatória se conservam sempre em estágios ulteriores, permanecendo ativas até naqueles sujeitos que atingiram um pensamento formal em determinados domínios.

Nesse mesmo prisma, o desenvolvimento afetivo mantém as emoções como expressões não intelectualizadas, mas adaptativas, especialmente em situações extremas ou intensas. Quando o contexto exige respostas rápidas, a fuga – reação veloz e primária ao medo, herança da evolução da espécie – continua resultando adaptativa mesmo sem dar tempo a demoradas análises intelectuais operatórias. O estágio sensório-motor dos reflexos facilita a adaptação a uma situação extrema pela imediatez da reação, que se evidencia tanto em bebês como em adultos. Nesse sentido, o modelo da espiral integradora funciona na mesma linha genética (no sentido de gênese) do neurodesenvolvimento. O sistema límbico, sendo o mais antigo em termos evolutivos, permanece ativo e vital no *homo sapiens* contemporâneo ainda com um córtex frontal desenvolvido. As emoções são “ativadas” em esquemas de conduta em função das demandas do meio e das capacidades de autorregulação do sujeito.

*Autorregulação* é um termo piagetiano no qual convergem aspectos cognitivos e afetivos: procedimentos e crenças, tomadas de consciência e motivação, que contemplam interesses e necessidades. Entretanto, também os sentimentos de fracasso e sucesso interferem no desempenho do sujeito em seu aspecto rítmico. O interesse é um dinamizador da ação, ou

seja, a depender do interesse pelo tipo de conteúdo a ser assimilado sua construção poderá ser mais ou menos lenta. Em suma, a equilibração constitui um processo de autorregulação afetiva e cognitiva, constante e dinâmico, de equilíbrios e reequilibrações.

### ***Análise microgenética e equilibração***

A teoria da equilibração piagetiana, contemplando a dialética estrutural e funcional das ações originou um novo campo de pesquisas com um método conhecido como “análise microgenética”. O estudo das microgênese foi especialmente aprofundado por Inhelder e Céliier (1996). Esta abordagem aponta a uma compreensão global do sujeito conhecedor:

(...) é necessário assegurar uma unicidade de abordagem e de concepção do sujeito conhecedor, no seio da qual a análise categorial do *sujeito epistêmico* e a análise funcional do *sujeito psicológico* sejam não só igualmente legítimas, mas legitimamente complementares (p. 22, grifos meus).

A especificidade da perspectiva funcional radica em entender o sujeito psicológico como um sujeito conhecedor com suas intenções e seus valores. A análise microgenética coloca em evidência procedimentos elaborados em contextos práticos, analisando os **sentidos** que o sujeito atribui à tarefa e o modo de controle das suas próprias iniciativas (Karmiloff-Smith, 2013). Essas considerações a respeito da microgênese são pertinentes neste trabalho, pois introduzem a questão do sujeito psicológico piagetiano abordado na clínica. Ainda que o sujeito epistêmico esteja presente como referência típica, interessa-nos focar aqui os aspectos funcionais das ações, das intenções do sujeito, seus valores e dinâmicas na dialética afetividade e inteligência.

Para Inhelder e Céliier (1996) a atividade mental funciona como uma paisagem de montanha, que apresenta caminhos mais marcados, como trilhas constituídas pelos esquemas mais utilizados. Nesse sentido, a noção de **esquema familiar** (Boder, 1996) define um tipo de esquema individualizado que resulta facilmente acessível e adequado para um determinado número de situações. Todo sistema cognitivo tende a reduzir, assimilar e reescrever o desconhecido ou ininteligível em termos de esquemas familiares individualizados e singularizados ao longo das vivências do sujeito. Sua estrutura de repetição do já conhecido o torna, ao mesmo tempo, obstrução e possibilidade. Podem conduzir à solução ou obstaculizá-la ao engendram procedimentos antigos diante de novas situações. Um esquema familiar pode ser afetivo, por exemplo, no caso da tendência de pedir confirmação para o adulto acerca do próprio desempenho, que resulta funcional na primeira infância e no âmbito familiar, mas disfuncional na sala de aula e em termos de expansão autônoma do pensamento. Crianças que

pedem constantemente aprovação de suas ações manifestam um esquema afetivo familiar de insegurança ou medo do erro, como no caso de Ke (F), que evidencia recorrentes demandas de confirmação do adulto e dispersão da tarefa por se focar na ação do colega:

Durante o jogo *Caça-palavras*, em vez de começar, fica olhando o desempenho do par. Precisa constante confirmação das suas ações para cada palavra – *panela pode?* (mesmo quando já estava escrito na lousa). Durante o jogo *Quatro cores*<sup>36</sup> assinala uma cilada no trabalho da colega e lhe diz: *aqui não pode!* Ao pintar minimamente por fora do limite da linha (era quase imperceptível), pergunta – *pode pintar fora?* A monitora parabeniza a colega da mesa dizendo que está melhorando e rapidamente ela pergunta – *eu estou melhorando?* Em roda de conversa afirma que trabalhar em duplas “*é difícil porque tem uma menina chata que fica mandando*”, e a respeito de ser boa aluna diz: “*mais ou menos eu sou, tem que prestar atenção*”.

Para Inhelder e Cèllerier (1996) outro dos grandes diferenciais da abordagem funcional da teoria piagetiana é considerar um esquema como uma unidade, simultaneamente, estrutural e funcional, organizada e organizadora e que, assim, possui o sentido de um processo. Para isso, ao esquema inferido é necessário acrescentar as intenções do sujeito em questão. Segundo Inhelder (1996), a análise microgenética implica outro registro temporal em relação à macrogênese das estruturas. Além disso, o estudo do sujeito psicológico deve considerar os sentidos outorgados pela criança à tarefa, ou seja, considera-se o papel das suas atribuições de significações.

Concordando com o que foi afirmado por esta autora, acrescentamos que um estudo microgenético não só permite abordar o pensamento na situação de jogos, mas também as representações do sujeito sobre o si mesmo e suas relações interpessoais. Ou seja, o tipo de abordagem que deu início às pesquisas piagetianas sobre a representação do mundo (Piaget, 1926) cabe para a representação do si mesmo. Nessa linha, tanto as produções discursivas analisadas na parte 2 como as que serão apresentadas nesta parte indagam esses *sentidos e atribuições de significações* desde a perspectiva microgenética. Conhecer essas atribuições singulares é relevante em função de que afrontar uma novidade implica se desequilibrar momentaneamente e assumir a própria falta. O medo desse desequilíbrio pode levar a tentativas de conservação do Eu por meio de uma insistente utilização de esquemas familiares (mesmo quando se mostram ineficientes) que lembram aos **mecanismos de defesa** freudianos

---

<sup>36</sup>O jogo consiste em pintar regiões de uma matriz só com 4 cores de tal forma que duas regiões adjacentes não tenham a mesma cor. Essa regra também organiza o Dominó das 4 cores.

por serem atribuições de significações que tornam “familiar” uma situação estranha aos olhos do sujeito.

Em alguns casos essa transformação permite a ação, evitando rejeitar o estranho perturbador ao torná-lo familiar via deformação, anulação, desprezo ou simplificação de modo similar às compensações *alfa*. O abuso e rigidez do esquema familiar pode também evidenciar uma tendência ao egocentrismo que restringe o movimento de descentração intelectual e afetivo de apreciar novos pontos de vista.

Auto-organização é um termo análogo a autorregulação (Piaget, 1975/2000), e se refere às equilibrações maximizadoras que se configuram na dupla assimilação-acomodação. A assimilação é um motor de pesquisa porque “todo esquema de assimilação tende a alimentar-se” (p. 9). Sua dimensão afetiva é o interesse e a cognitiva é a compreensão. Não obstante, o que leva à construção de novidades é a acomodação. Sua dimensão cognitiva é o ajuste do esquema em função do objeto sem perder continuidade. Sua dimensão afetiva é o interesse pelo objeto em seu estatuto de novidade (Piaget, 1954/2000). O segundo motor de pesquisa, além da assimilação, é o desequilíbrio. Piaget homologa desequilíbrio a motivação, mas também a contradição. Contudo, diferentemente da assimilação, o desequilíbrio não cumpre uma mera função de desencadeador. A sua fecundidade está na possibilidade de superação do conflito, ou seja, na reequilibração majorante que é a fonte de desenvolvimento.

O desequilíbrio origina-se em perturbações **externas** ou **internas** que impõem reajustes. No caso de fatos externos, um reajuste pode mudar a leitura subjetiva. Destarte, o que faz sentido em um momento pode deixar de tê-lo em outro. A teoria da equilibração apresenta modalidades de reajustes definidas como condutas compensatórias das perturbações em três níveis: *alfa*, *beta* e *gama*. Estes tipos de condutas são definidas pelas relações entre as modificações virtuais (perturbações ao equilíbrio do sistema) e suas compensações (procedimentos que são empregados para superá-las). Assim, o sistema cognitivo anula ou compensa, parcial ou completamente, uma novidade ou perturbação produzindo três tipos de reações que serão descritas a seguir (Piaget, 1975/2000).

A compensação **alfa** é a menos móvel em termos de equilíbrio e resulta subdividida em dois tipos. O primeiro tipo intervém quando a perturbação é muito próxima ao ponto de equilíbrio do sujeito. A perturbação é pequena e, portanto, pode ser compensada por uma simples modificação na ação. No segundo tipo de reação alfa, a perturbação é forte (ou é assim considerada pelo sujeito) e, ainda que seja advertida, é anulada, desprezando ou eliminando (negação) o caráter novo incompatível com antigos esquemas. O sujeito também pode tentar levá-lo em conta, mas deformando-o para aderi-lo ao esquema já retido. Estas

reações são parcialmente compensadoras e, conseqüentemente, o equilíbrio é muito instável. Como será mostrado posteriormente, estas reações podem estar relacionadas com os *esquemas familiares* de um sujeito. A seguir, mostramos alguns exemplos de deformação da regra do jogo como modalidade *alfa* de compensação do conflito.

Durante o jogo *Dominó 4 cores*, Ke (F) diz que a sua colega da mesa B (F) tinha pego uma peça branca dela (a que permitiu a B finalizar o dominó). O adulto pergunta se talvez as peças ficaram misturadas e ela “se confundiu” (o que era pouco provável porque as caixas estavam separando os espaços). B rapidamente admite que não foi confusão e diz “*eu quis trocar mesmo*”. Devolve a peça à colega e continua jogando. No jogo de soprar e fazer cair fichas, Is (F) se concentra e planeja o sopro, mas só consegue fazer cair 3. Rapidamente diz que caíram 5 e coloca o tabuleiro na posição inicial para que os outros não percebam o verdadeiro resultado. Na mesma tendência a querer esconder seus erros, durante o jogo *Quatro cores*, Is pinta mais forte uma região da matriz para dissimular a cilada simulando uma quinta cor. Durante o jogo *Feche-a-caixa*, Jo (M) não consegue fazer adições simples dos dados, no nível de 1+2 sem usar os dedos e ainda assim comete erros. Diante dessa limitação, sua estratégia consiste em “chutar” números aleatoriamente tentando acertar o resultado. Insiste e persiste no erro mostrando entusiasmo na tarefa, mas suas ações são extremadamente empobrecidas em termos de compreensão lógico-matemática.

Os exemplos de condutas *alfa* supramencionados mostram vertentes afetivas diferenciadas. Por um lado, a lacuna cognitiva pode dinamizar um nível precário de persistência no erro, como no caso de Jo (M), que ilustra, no registro microgenético, um mecanismo convergente com as recorrências já constatadas na parte 3 da tese: o esforço no sentido de persistência não é suficiente para mudar um esquema cognitivo e pode levar à repetição infrutuosa de procedimentos. Por outro lado, em um nível mais sofisticado, mas não por isso menos majorante, a resistência do objeto e a deformação da regra ao estilo do trapacear de B (F) e Is (F) anula o conflito e conduz ao risco de aparentar o sucesso da ação, o que pode passar despercebido se o adulto mediador não observa esses procedimentos.

A compensação **beta** consiste em tentar modificar o sistema para integrar o elemento perturbador (Piaget, 1975/2000). A diferença da conduta alfa é que neste caso não se pretende anular ou rejeitar a novidade. Ou seja, o que é perturbador passa a ser variação no interior de uma estrutura reorganizada por novas relações. Modificar o sistema é fazer assimilável o fato inesperado para incorporá-lo ao que já estava organizado. Estas compensações são essencialmente conceituais. No caso da seriação, por exemplo, o sujeito substituirá as oposições predicativas (tais como “pequeno e grande”) por relações recíprocas (“menor ou

maior que”). Assim, as compensações *beta* transformam as perturbações em variações internas, via integração ou interiorização. Ainda sendo compensações parciais, superam as de tipo alfa porque modificam o esquema de assimilação para acomodá-lo ao objeto.

O exemplo mais paradigmático da compensação *beta* são os procedimentos de pós-correção. Durante o jogo *Feche-a-caixa*, Ed (M) repete estratégias e fecha as casas dos números do dado sem fazer operações ou fazendo somas simples, procedimento de compensação parcial que resulta insuficiente em uma jogada. Com intervenção do adulto consegue pensar outras composições numéricas via decomposição (ex.: se nos dados sai 4 e 2, pode fechar 5 e 1, além de 4, 2 e 6). Tal como será ilustrado posteriormente, no jogo *Quatro cores* as compensações *beta* estão relacionadas a um pensamento pouco antecipador, que corrige as ciladas também *a posteriori*.

As compensações **gama** são qualitativamente superiores porque antecipam as possíveis variações que agora perdem seu caráter perturbador. À diferença das condutas de tipo beta, a perturbação é previsível e inserida nas transformações virtuais (inferidas) do sistema. A compensação adquire um novo significado e já não consiste em uma ação de sentido contrário (anulação por inversão ou reciprocidade). A perturbação não é concebida como tal, mas como parte de um mesmo sistema de transformações solidárias. Assim, não se trata de eliminar ou anular porque neste nível de reequilíbrio, uma operação implica a existência da sua inversa e da sua recíproca, e a perturbação é compensada pela simetria inerente à organização do sistema. Essa simetria implica a antecipação de todas as transformações possíveis, compensando as afirmações e negações.

São exemplos de compensações *gama* o planejamento, a antecipação de erros (pré-correção) e a diversificação de estratégias. Esse tipo de compensações são menos frequentes no caso das crianças com dificuldades escolares, como verificado na parte 3 desta tese. A ductilidade do pensamento é ilustrada no caso de Gus (M), que durante o jogo *Pensei um número* manifesta plasticidade para formular suas perguntas: utiliza o critério par/ímpar, relaciona o aspecto ordinal do número com as colocações nos esportes e diante da dificuldade para dizer *pódio*, contorneia o obstáculo achando vocabulário alternativo, conseguindo, ademais, relacionar as perguntas com as idades das crianças da turma.

Ainda que Piaget tenha focado o estudo da equilibração na ação, as compensações *alfa*, *beta* e *gama* também podem ser uma ferramenta conceitual para analisar produções discursivas acerca das ações. Por exemplo, diante da temática [O que você faz para ser organizado?], foram manifestados indícios de três modos de assumir o conflito: 1) *alfa* via anulação-negação: Is (F) “*não converso, fico quietinha, sou organizada em tudo*” / Ja (F)

“sou muito engraçadinha, sou quietinha na aula, presto atenção”. 2) *beta* via compensação parcial e dependência do outro na pós-correção: Ad (M) “às vezes fico perdido, minha mãe ajuda” / Jo (M) “arrumo roupas no guarda-roupa, na escola a cadeira. Perco as coisas e J (irmão) ajuda a achar”. 3) *gama* via autonomia e antecipação: Pa (M) “não sou organizado, coloco bilhetinho na geladeira, escrevo o dia o que tenho que levar e coloco prego” / Wa (M) “sou organizado nas matérias da escola, deixo no escritório vejo que disciplina tenho e preparo”.

Em resumo, a equilibração tende a um enriquecimento dos esquemas em extensão e em compreensão. Nas condutas *gama*, o equilíbrio é móvel, mas estável. As condutas *beta* se caracterizam pelo deslocamento do equilíbrio e as *alfa* pelo equilíbrio instável e de campo restringido. Conforme a teoria da equilibração, a qualidade da observação de um sujeito vai depender do nível de complexidade da relação entre observáveis e coordenações. Como já foi assinalado, um *observável* é o que se pode comprovar em um objeto (caracteres perceptivos) ou o que o sujeito crê comprovar, já que a comprovação sempre depende de seus instrumentos de registro. Uma *coordenação* é uma inferência, ou seja, uma evidência subjetiva (Piaget, 1975/2000, p. 49).

Quando nega a perturbação ou quando a assimila parcial ou totalmente, o sujeito põe em jogo sentimentos de autovalorização, expectativas próprias e alheias que funcionam ao modo de mecanismos reguladores. A repetição sistemática de frases como “*não sei*” e “*sei lá*”, o exacerbado uso da borracha, ou o esquema frequente de copiar as produções do colega antes de se aventurar a pensar de forma autônoma são indícios subjetivos de modalidades afetivas para suportar a tensão do conflito. Um exemplo ilustra essa complexa dialética funcional da afetividade e o pensar diante do conflito: L (M) se mostra envergonhado e decepcionado por não poder fazer somas com números maiores do que 5. A monitora “empresta” os dedos, mas mesmo assim não pode fazer combinações. Quando não consegue perceber as alternativas de resolução, foge do problema afirmando que não há nada a fazer, repetindo frases como: “*estou frito*” ou “*já era*”, para fechar o desafio e eliminar a angústia de se enfrentar com seu “não saber”. Durante a roda, sua modalidade de participação se resume a fazer piadas sem se implicar subjetivamente.

Em síntese, a teoria da equilibração traz novas perspectivas para entender o erro como uma produção subjetiva, cognitiva e afetiva e que, portanto, pode estar configurada em mecanismos de defesa, no sentido das compensações *alfa* via negação. A reequilibração constitui um mecanismo de compensação que também depende da afetividade e configura uma regulação energética.

### ***Força de vontade e valorização na autorregulação***

Se até aqui foram abordados os mecanismos regulatórios para entender *como* pensamos, neste item será focada a questão de *pôr que* pensamos. Por que afrontar a tensão do prazer de pensar? O mecanismo nomeado como “força de vontade” denomina um tipo de regulação valiosa nesses termos de análise microgenética. Segundo Piaget (1954/2005, 1962/1994) quando se enfrenta uma tarefa, gasta-se tempo nela porque interessa. Por conseguinte, o interesse funciona de modo diretamente proporcional na aceleração do desempenho:

Se o matemático gasta seu tempo [em uma demonstração de um teorema] é porque lhe interessa, sente prazer ao fazê-lo, tem entusiasmo, inclusive paixão, e isso é afetivo. Ao trabalhar tem que dirigir seus esforços, pode acelerar seu desempenho com um maior esforço ou, pelo contrário, sentir-se cansado e diminuir. Essa regulação de seu trabalho é afetiva (...) (Piaget, 1962/1994, p. 169/170).

À diferença do adulto, a regulação do *interesse* na ação da criança possui níveis qualitativos menos estáveis porque sua escala de valores está em construção. Assim, a regulação da força de vontade é uma conquista correlata ao nível operatório do pensamento e à tomada de consciência, ou seja, se apresenta no sujeito que superou a prevalência das formas intuitivas, perceptivas e imediatas, características do pensamento pré-operatório. A força de vontade se define como uma regulação de forças no tratamento de duas tendências, uma mais forte e outra mais fraca, que instaura um conflito de desejos. Sua resolução envolve um mecanismo de descentração afetiva e cognitiva. À diferença do interesse, a força de vontade é produto de um **conflito** de forças seguido de uma descentração. Como uma compensação *gama*, o conflito é integrado a um sistema maior que o dilui.

No texto *Vontade e ação* (1962), Piaget define o ato da vontade como produto de uma descentração análogo à reversibilidade da operação intelectual. Ilustra esse mecanismo com um exemplo pessoal: ele tem que escrever um trabalho para um congresso, mas o dia está ensolarado e surge o desejo de sair a dar um passeio. Para regular esse conflito, a força de vontade:

(...) consiste em subordinar o atual valor, o desejo, a uma escala de valores maior: o valor do compromisso do qual me encarreguei, o valor do trabalho. A partir do momento em que reajo de acordo com a minha escala de valores, a partir do momento em que incluo meu desejo na escala de valores permanente, o conflito é resolvido e a tendência inicialmente forte torna-se a mais fraca (Piaget, 1962, p. 4).

Intelectualmente, a força de vontade contempla o afastamento de configurações

perceptivas momentâneas, ou seja, uma reconfiguração que não precisa de uma “força adicional”. A descentração afetiva consiste em colocar a situação atual em relação com outras, anteriores e posteriores, e fazer apelo a uma *memória afetiva* para superar os desejos atuais. O conflito emerge entre duas forças, uma tendência a princípio mais forte e uma mais fraca, mas de nível superior. Para Piaget, render-se ao desejo é permanecer no presente.

O ato voluntário, “a decisão voluntária” nas palavras de Piaget, não é o produto do raciocínio puro, mas de uma “reminiscência do passado vivido”, um modo de memória afetiva. Portanto, “não consiste somente em evocar imagens: é a lembrança dos valores momentaneamente esquecidos (...) o sujeito reencontra situações antigas, revive valores e não só imagens de lembranças” (Piaget, 1954/2000, p. 94). Em contraposição às críticas de “intelectualista”, Piaget vai mais longe e a define como uma regulação afetiva que depende de “sentir” os valores: “descentrar no domínio da vontade não é invocar memórias através da inteligência, mas despertar valores permanentes, para *senti-los*. Isto significa que é uma *operação afetiva* e não intelectual” (Piaget, 1962, p. 5, grifos meus). Seu contrário, na expressão “não ter força de vontade”, resulta de valores instáveis e momentâneos de um sujeito que em determinada situação, não é capaz de sustentar-se em uma escala de valores. Assim sendo, o ato voluntário consciente, não remete a uma questão meramente energética e quantitativa no sentido do “esforço”.

Todavia, na organização pré-operatória do pensamento, uma tendência mais fraca pode “ganhar” o conflito de desejos sem tomar como referência uma escala de valores permanente. É o que Piaget nomeou como “falso equilíbrio”, no caso em que o sujeito realiza a ação de menor força, sendo regulado pela coação. Para explicar o falso equilíbrio é preciso distinguir estabilidade de rigidez porque, ainda que pareça paradoxal, a cooperação resulta em um entramado de coesão resistente, mas que repousa na mobilidade e flexibilidade (como as equilíbrios *gama*). Nesse sentido, salienta Piaget (1965/1977):

Há que distinguir, portanto, entre os equilíbrios verdadeiros ou estáveis, reconhecíveis pela sua mobilidade e reversibilidade, e os 'falsos equilíbrios', como se diz em física, nos quais a viscosidade e as aderências múltiplas asseguram uma permanência, por assim dizê-lo, exterior ao sistema sem estabilidade interna (p. 188).

Um exemplo de nossa pesquisa ilustra essa autorregulação heterônoma: [O que você acha muito chato de fazer, mas faz mesmo assim?] Br (M): “*Fazer lição de casa*”. [E por que você faz?] “*Porque se eu não fizer, a tia que fica de tarde comigo vai falar com meus pais*”.

Se a força de vontade depende de uma reconfiguração valorativa, é preciso definir esse “valorizar” em termos piagetianos. O que é dar valor a algo? Se os valores de um sujeito

dependem do seu contexto (família, entorno social, instituição escolar, etc.) qual é sua margem de liberdade para organizar uma escala de valores própria? É possível estabelecer níveis qualitativos de valores universais ou cada cultura tonaliza essa hierarquia? Para refletir acerca da valorização do conhecimento e do pensar no contexto da dificuldade escolar, tomaremos como subsídio os estudos piagetianos sobre psicologia moral que avançaram a respeito desse tema. Focando a valorização em seus aspectos afetivos, apresentamos a seguir as ideias piagetianas acerca do valor dos objetos e do si mesmo, através de conceitos como autovalorização e sentimentos de superioridade e inferioridade.

### ***Valorização e interesse: o investimento afetivo do pensar***

A noção de valor é um conceito ponte para entender a perspectiva piagetiana sobre o prazer do pensamento. Entre as definições piagetianas Souza (2011) destaca as seguintes: “1) valor é a expansão da atividade do Eu na conquista do universo; 2) valor é o intercâmbio afetivo com o exterior (objeto ou pessoa); e 3) valor é o aspecto qualitativo do interesse” (p. 252). Dessa forma, o valor envolve a expansão do Eu, a troca afetiva e o interesse. Como explica Souza, o valor é definido como uma dimensão geral da afetividade e não como um sentimento (ainda que possa funcionar na sua base de construção). O valor intervém desde o período sensório-motor na ação primária do sujeito com o mundo exterior. Desde o início do desenvolvimento, o sujeito extrai das experiências uma *confiança de si* ou uma *dúvida* que constituem as bases dos sentimentos de superioridade ou inferioridade. O sistema de valores constitui a finalidade da ação, que pode se estender às pessoas (Piaget, 1954/2005). Souza (2011) ressalta que os sentimentos interpessoais partem sempre de um valor atribuído ao outro.

O valor de si mesmo como sujeito pensante e produtor se manifesta frágil em crianças que não conseguem receber elogios ou que repetem que não sabem, não conseguem e que tudo é muito difícil para elas, mesmo antes de tentar. Um exemplo das oficinas ilustra essa questão. Durante o jogo *Quatro cores* uma monitora faz um comentário geral dizendo que as matrizes estavam ficando bonitas e Ta (F) em voz baixa diz “*o meu não*”. Tal como foi antecipado na parte 2, as crianças tendem a valorizar o si mesmo tomando os pares como parâmetro, seja para se sentir inferiores porque o outro faz melhor e mais rápido, seja para tentar se mostrar superior ao diminuir o outro, como nos seguintes casos: quando Cl (M), depois de passar por muitas dificuldades, diz orgulhoso que conseguiu terminar sem fazer cilada, Di (M) acrescenta na frente dele: “*mas não fez sozinho, a monitora ajudou*”. L (M) joga em dupla com Lu (M), que apresenta muita dificuldade, e tenta provocar e humilhar

dirigindo-lhe frases como: “*olha e aprende tio!*”. Todavia, em outra situação e com outra dupla, a mesma criança L (M) fica envergonhada por não poder fazer somas com números maiores do que cinco e repete “*estou frito*” ou “*já era*”.

Enquanto o *valor* é o aspecto qualitativo do interesse (seu conteúdo), seu aspecto quantitativo está dado pela *intensidade* que opera como regulação energética das forças. O mecanismo do interesse funciona na interface entre o sistema de valorização de um sujeito e suas regulações (ajustes internos). Valorizar é uma manifestação propriamente humana na interface da expansão afetiva e cognitiva do Eu, é a base das escolhas livres, e a mola do avanço social quando atinge sentimentos ideológicos, como o valor, entre outros, da democracia, da diversidade, dos direitos humanos, do conhecimento, da arte ou da natureza. Por que o valor é importante neste trabalho? O processo de valorização é um dos conceitos mais emblemáticos da obra piagetiana sobre a afetividade e apresenta convergências (que serão aprofundadas na parte 6) com o mecanismo do investimento libidinal da psicanálise. Valorizar é canalizar energia em um objeto, é “afetivizar”. O prazer de pensar se instaura conforme o valor que o pensamento adquire para um sujeito e para uma sociedade.

Em seus aspectos genéticos o valor é anterior ao interesse, é condição prévia para ele. Tanto para Freud como para Piaget o que “põe a trabalhar” o aparelho pensante é a promessa de prazer/satisfação. Enquanto a valorização tem uma história e resulta relativamente estável (a escala de valores), o interesse pode ser momentâneo e pontual. Nos atendimentos da pesquisa, inferimos formas de interesse (sensório-motor, pré-operatório, operatório) quando as crianças agem no contexto de jogos ou de produções simbólicas. E entendemos que esse interesse está dinamizado por valores. Um exemplo a seguir pode ilustrar a sutileza do processo de construção de valores em relação ao conhecimento. A produção simbólica criada por GuiS (M) no contexto da criação do gibi é a seguinte: [Título]: *O menino estudante*. 1) *junta dinheiro*. 2) - *eu posso comprar uma bola?* - *Pode só se você juntar dinheiro*. 5) *uma prova de matemática tome*. 6) - *eu não fui bem na prova*. - *Vai estudar para ganhar dinheiro*. 8) *vergonha*. 9) - *eu quero que você trabalhe*. - *ótimo*. 10) - *e bom trabalhe*. - *Adorei*. Fim [o menino da história é desenhado com uma nota de dez reais]. Na narrativa de GuiS, estudar aparece como um meio para ganhar dinheiro e, diante das dificuldades em torno do aprender (ir mal na prova), o convite de deixar de estudar para trabalhar é bem-vindo pelo personagem do gibi. Essa produção simbólica permite inferir indícios de uma instável valorização da aprendizagem escolar que não conformaria uma necessidade subjetiva nem um interesse.

Aprender na escola não afeta diretamente a sobrevivência humana, mas cada criança atravessa um processo psicogenético matizado no consenso coletivo de que estudar é

importante e necessário (e um valor, no melhor dos casos). Diferentemente das outras espécies, que são reguladas de forma determinada pelos instintos, o interesse humano regula na forma de um prolongamento das necessidades. De outro modo, comer ou respirar, por exemplo, são ações que respondem a uma necessidade biológica. O ser humano age quando sente uma necessidade, mas essa necessidade, mesmo sendo biológica, resulta permeada pelo contexto cultural e as tonalidades subjetivas (Piaget, 1975/2000).

Na ótica da psicanálise o desejo e o conceito de *pulsão de saber* também apontam a uma insuficiência do instinto no humano. Haveria em Piaget algo parecido a um instinto de saber? No curso da Sorbonne<sup>37</sup>, ele nega essa possibilidade. Aceitar a noção de instinto seria “afirmar a qualidade inata das funções cognitivas” (Piaget, 1954/2005, p. 38). A palavra instinto somente poderia se aplicar no caso da nutrição e da sexualidade, mas, mesmo assim, o autor prefere o termo *tendência*. Discernir o que é resultado da maturação biológica ou da aprendizagem social resulta complexo porque a influência do ambiente intervém em todas as tendências. O termo instinto resulta ambíguo porque se refere a constantes afetivas “que talvez incluam um elemento hereditário, mas também podem explicar-se pelo jogo das interações intra e extra-individuais” (p. 40).

Em resumo, para Piaget toda tendência é integrada em um contexto sócio-cultural. Todo instinto, inclusive o mais hereditário, se expressa em comportamentos complexos nos quais interagem diversos elementos. Esse postulado resulta similar a alguns discursos das neurociências que apontam a um falso dilema em relação à genética e à cultura no condicionamento das condutas humanas.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que a curiosidade e o interesse pela aprendizagem, longe de serem inatos, são atravessados por aspectos sócio-culturais. Esse prisma piagetiano interacionista rejeita qualquer possibilidade de etiologia orgânica acerca de uma das queixas escolares mais frequentes que remete à “desmotivação” dos alunos para aprender. A operação afetiva da força de vontade (dinamizada pelo valor e a descentração) subsidia o estudo da dialética atenção x dispersão. A força de vontade também é co-construída ao longo do desenvolvimento e não resulta em um mecanismo totalmente consciente (por envolver valores e estruturas cognitivas). As situações que demandam ações, prazerosas ou não para um sujeito, que devem ser feitas sem possibilidade de escolha, configuram conflitos de desejos. Assim, a obrigação de ir à escola pode ser um conflito, como ilustrado em algumas produções discursivas: Di (M) “*não gosto de ir na escola, prefiro vir aqui, mas queria mesmo ficar em casa*” / Vi (M) “*fico com raiva quando minha mãe quer me levar na escola.* [O que

<sup>37</sup> O curso da Sorbonne foi ministrado por Piaget entre os anos 1953 e 1954.

“você faria se fosse invisível?”] Vin (M) “*explodir a escola*”.

Diante desse panorama, a força de vontade constitui um mecanismo subjetivo de regulação quando é possível reconfigurar o campo de ação de acordo com uma escala de valores (como o valor da aprendizagem) para interagir de modo mais adaptativo, saudável e prazeroso com as exigências do meio. No prisma da psicanálise, o fator “postergação do prazer”, definido como a promessa de um prazer não imediato promovido pela ação de pensar, constitui a promessa de satisfação que dinamiza o aparelho psíquico (Schlemenson, 2009). De modo similar, além da valorização, a força de vontade implica uma descentração com base no confronto das forças temporais *imediatismo x longo prazo*, conforme exemplificou Piaget a partir da situação de confronto entre o desejo de fazer uma caminhada pelas montanhas e o dever de preparar uma palestra para um congresso. Em suma, a força de vontade se estrutura no tripé valorização/autonomia/descentração.

#### **4.1.1 Querer x poder: a força de vontade em ação**

Na literatura pedagógica é frequentemente destacada a importância de considerar os interesses e saberes prévios dos alunos. Entretanto, esse pressuposto educativo leva a pensar a dupla interesse - conhecimento: estas funcionam de modo dissociado ou seriam as duas faces da mesma moeda? Em outros termos, é possível se interessar pelo que não se conhece, e vice-versa? Uma abordagem piagetiana dessa retroalimentação aponta esses dois aspectos como indissociáveis, na configuração simultânea de uma escala permanente de valores em torno do conhecimento e na autovalorização do si mesmo como sujeito pensante. Assim, o valor é aqui entendido na acepção mais abrangente destacada por Souza (2011, p. 252), qual seja, “valor como expansão da atividade do Eu na conquista do universo”.

O caso de Gi (M) ilustra essa correspondência entre a valorização do si mesmo e do mundo. Algumas convergências de modalidades de compreensão do si mesmo (valorizado como atemorizante e incapaz) se repetem no contexto de jogos e em produções simbólicas. Gi afirma: “*eu não sou amigável, as pessoas têm medo de mim*” e explica “*vim por causa de um moleque. Não consigo me controlar. Bati nele no recreio*”. Na proposta de escolher uma fantasia, escolhe Drácula e diz que gostaria de morar em um castelo e assustar as pessoas. Em diferentes sessões aparecem atitudes que mostram medo, irritação e insegurança: se debruça na mesa, risca seu nome da lista de presença, se diz cansado, disputa a borracha, provoca os colegas, diz que “tudo é chato”. Costuma se mostrar posicionado no lugar de “não saber” e com medo de se expor no erro. Cópia dos colegas e fica com vergonha de

mostrar suas produções. Quando consegue sair bem-sucedido com mediação do adulto não consegue aceitar o elogio e declara: “*foi você que fez para mim*”. Entretanto, em algumas oficinas se posiciona diferente. Por exemplo, durante o jogo *Sjoelbak*, que se caracteriza por ser mais motor, ele mostra habilidade e se entusiasma. Relata sua relação do jogo com o boliche e futebol de botão, cria boas estratégias, regula a velocidade do impulso e mira, oferece dicas ao adulto e escolhe jogar sozinho para evitar conflitos com os pares. Dessa forma, observa-se, por um lado, que só a partir da promessa do prazer de realizar uma ação se dinamiza o aparelho psíquico (a relação entre um jogo que Gi já conhecia e gostava impulsiona o investimento afetivo do *Sjoelbak*). Por outro, verifica-se a dinâmica da correspondência entre valorizar os objetos de conhecimento e dar valor o si mesmo como sujeito pensante.

A autovalorização é condição para a força de vontade, mecanismo de regulação afetiva que só é possível na dinâmica do pensamento operatório. Envolve um complexo trabalho psíquico de descentração do desejo de prazer imediato e de superação da angústia momentânea da perturbação para atingir o prazer da conquista de metas superiores, ainda que no longo prazo. A força de vontade apresenta convergências funcionais com o progressivo abandono do primado do *princípio de prazer* no desenvolvimento do Eu teorizado por Freud, que será comentado mais adiante. A correspondência entre a organização do pensamento operatório e o mecanismo da força de vontade pode ser inferida em ações emergentes no contexto de intervenção. Nas situações em que o jogo não é assimilado como perturbação operatória, a qualidade da ação da criança remete a interesses motores e perceptivos (sensório-motores) ou simbólicos e intuitivos (pré-operatórios). Um desafio da intervenção consiste em discernir os fatores prevalentes na desistência da ação operatória, tais como uma autorregulação afetiva pouco estável (impulsividade, retração libidinal defensiva) ou esquemas pré-operatórios que limitam a assimilação da regra do jogo como organizador da ação (lacuna ou resistência do objeto).

O pressuposto piagetiano da correspondência do desenvolvimento afetivo e cognitivo leva a formular a interdependência do mecanismo regulatório da força de vontade e da operação em termos estruturais. Desse modo, no aspecto funcional da ação uma criança de pensamento operatório que abandona a tarefa não por isso deixa de ser operatória e uma de pensamento pré-operatório que persiste não se torna operatória. A persistência pode ser de qualidade pré-operatória quando o interesse que regula a ação não valoriza o desafio cognitivo no seu sentido operatório. Uma situação registrada durante o jogo *Dominó 4 cores* ilustra a questão:

Após um tempo de dispersão no início jogo, Lu (M, 8 anos) pega um quadrado e um retângulo de diferentes cores que estavam no tabuleiro e os coloca um em cima do outro, simulando cabeça e tronco. Mostra para o adulto e fala bem animado: “*Daria para fazer um robô assim!*”. Em uma oficina anterior havia armado trenzinhos com as peças.

A ação de Lu permite pensar pelo menos em duas alternativas: ou ele não entendeu a estrutura do jogo (lacuna) ou não está interessado em jogar em termos operatórios. Não obstante, colocar a questão desse modo apresentaria um falso dilema para a dialética piagetiana afetividade-inteligência. Para interpretar a ação de Lu é preciso levar em consideração outros indícios levantados ao longo do atendimento. Assim como um desenho ou uma prova operatória por si só não permitem afirmar nenhum diagnóstico, essa vinheta isolada não resulta suficiente para chegar a uma conclusão, mas permite inferir uma compensação *alfa* de sincretismo e justaposição, como o pensamento simbólico.

Em termos de observáveis e coordenações, vale lembrar que para Piaget (1975/2000) os observáveis são os fatos percebidos ou que o sujeito crê perceber, o que acredita comprovar e não como o que é comprovável. As coordenações são as interpretações e inferências sobre aquilo que se observa, portanto, a comprovação é sempre dependente dos instrumentos de registro, ou seja, de um tipo de assimilação. O procedimento de Lu corresponde a um modelo de interação elementar tipo I, porque a interação é relativa somente aos observáveis (neste caso, das peças do dominó), sem coordenações inferenciais. Haveria uma simples simetria funcional de correspondência entre forma (imagem de robô) e conteúdo (peças) por abstração pseudo-empírica (Piaget, 1975/2000).

No caso citado prevalece a organização pré-operatória da interação, pela qual as peças somente são assimiladas em seu sentido figurativo e não como representações operatórias (Piaget, 1964). A estratégia do jogo (evitar ciladas) seria para Lu uma tendência fraca (respeito da força de vontade) ou inobservável (respeito da compensação *alfa*) diante do prevalente atrativo de cores e figuras das peças de madeira? O desafio lógico que propõe o jogo *Dominó 4 cores* ainda não resulta perturbador nem desequilibrador. A ação de Lu indicaria uma ausência de conflito de forças, necessária para a regulação da força de vontade, e um predomínio do prazer imediato próprio do pensamento simbólico e figurativo. Como ainda não há conflito, ou seja, uma perturbação para seu sistema cognitivo, nem uma reação de anulação em termos de equilibração (conduta tipo *alfa*).

O pensamento simbólico possui um caráter egocêntrico. Por um lado, procura a satisfação do Eu. Por outro, permanece individual como consequência de que o símbolo faz o papel do signo. A ação de Lu, não está organizada com base no caráter coletivo da regra,

condição estrutural do jogo. Diferentemente o significante é representação figurativa como as peças com forma de quadrado e retângulo, e o significado é “a experiência íntima do sujeito”, neste caso o robô ou o trem (Piaget, 1933/1994, p. 163). Desse modo, o jogo de regras como sistema pode ser deformado e transformando em um jogo simbólico. O *pensamento simbólico* é um termo retomado por Piaget (1923/1994; 1945/1975) a partir da leitura de textos da psicanálise sobre a formação dos sonhos, dos delírios, dos sonhos diurnos e da imaginação artística e mítica. O autor postulou analogias funcionais entre o pensamento simbólico, pré-lógico e pré-conceitual, e o pensamento da criança (principalmente até os 8 anos). Consiste em uma forma menos econômica de pensar, sendo que não se vale de palavras e conceitos, mas utiliza imagens com caráter desarticulado. A inteligência pré-operatória se estrutura nessa lógica do simbolismo diferente da lógica do jogo de regra.

### ***Erros e repetição***

Uma autorregulação só pode acontecer quando há perturbação, interna ou externa. Inspirado na definição piagetiana de conduta *alfa*, La Taille (1997) define a perturbação como um *erro*, quando os conhecimentos se mostram contraditórios com os fatos, e como uma *lacuna*, quando são insuficientes. Portanto, o valor do erro está no processo da aprendizagem e do desenvolvimento porque “o 'não saber' é tão promovedor de desenvolvimento quanto o 'saber errado' ou 'acreditar que se sabe’” (p. 38). Contudo, para o autor, o objetivo é o acerto. O erro, produto de um trabalho reflexivo, é importante, mas são as teorias corretas e os procedimentos eficazes que devem ser fomentados por serem qualitativamente mais valiosos.

A produção de erros tem sido estudada tanto no contexto de intervenção com jogos (Macedo, 1994, 2009; Missawa & Rossetti, 2008; Queiroz *et al.*, 2011) como no escolar (La Taille, 1997). As interações diante de um mesmo objeto, como um jogo de regra, são diversas para cada sujeito e a perturbação de uma situação-problema pode ou não ser assimilada como tal. Se a perturbação for considerada, poderá ser negada, disfarçada, subestimada ou poderá constituir motor ou inibição de tentativas de resolução e, em definitiva, promover persistência ou desistência (La Taille, 1997).

Realizando pesquisas com jogos em uma perspectiva piagetiana, Queiroz *et al.* (2011) distinguem os erros sistemáticos dos procedimentais. Um primeiro critério para diferenciá-los é a **repetição**, ou seja, a frequência com a qual aparece ao longo da sequência de jogadas (em uma ou várias partidas). Quando o erro aparece pela primeira vez é considerado procedimental. Um segundo critério para considerar o erro sistemático é que não leve a uma equilíbrio majorante. São distinguidos então pelo seu caráter repetitivo e seu vínculo a

manifestações da afetividade. Conforme os autores, os jogos permitem estudar os erros sistemáticos, mas sua análise precisa ir além das dificuldades estruturais frequentemente contempladas pela Psicologia Genética. Assim sendo, uma visão psicanalítica do erro poderia contribuir para ampliar seu estudo. Nas suas palavras “erros sistemáticos estão vinculados a manifestações da afetividade e sustentam desequilíbrios dificilmente reconhecidos pelos indivíduos” (Queiroz *et al.* 2011, p. 267). Este tipo de erro pode ser analisado simultaneamente, como fonte de novas possibilidades e como elemento próprio de cada sujeito (Missawa & Rossetti, 2008; Queiroz *et al.*, 2011).

Concordando com os autores, verificou-se que o estudo de erros sistemáticos precisa de um acompanhamento longitudinal do sujeito e de uma análise que considere seus esquemas afetivos em ação. Essa análise se enriquece quando subsidiada em conceitos como os esquemas familiares, a força de vontade e as compensações *alfa* que podem ser correlatos a mecanismos de defesa e modalidades pulsionais, no sentido de autorregulação energética. Na interação com jogos, o reconhecimento de um erro ou da impossibilidade momentânea de agir (por lacunas ou contradições) leva a diferentes modos de lidar com essa situação. A tendência de *condutas alfa*, forma instável de compensação (negação do conflito), se expressa em desistência da tarefa ou repetição de estratégias insatisfatórias. Essa tendência foi observada no contexto das oficinas (parte 3), sendo que os procedimentos prevalentes foram a *repetição* e a *persistência*. Outra modalidade de compensação observada configurou-se na dinâmica entre a impermanência da regra como referência comum e coletiva ao longo do jogo e sua consequente deformação via compensações alfa.

Para exemplificar essas compensações tipo *alfa* podemos nos remeter ao jogo *Quatro Cores*, cuja regra principal é utilizar no máximo quatro cores para pintar uma figura demarcada em regiões de tal forma que regiões vizinhas não tenham a mesma cor. Frequentemente observou-se que as crianças tentaram superar o conflito de cilada usando uma quinta cor ou transformando uma mesma cor em duas “subtonalidades”, pintando por exemplo, uma região vermelha bem forte e a região vizinha com a mesma cor, mas com um traço mais suave, simulando rosa. Outras crianças tampam com o braço a cilada para continuar pintando o restante da matriz, como se pelo fato de não ver a cilada deixasse de existir. Outra modalidade observada foi a alteração da matriz original subdividindo uma região em duas sub-regiões, fazendo uma linha divisória com o lápis.

Nesses casos, a criança entende a regra, mas tenta compensar a perturbação desistindo do conflito tentando “fazer de conta” que resolveu a cilada. Mas se a criança sabe que errou, com a deformação da regra está tentando simular a resolução do conflito para si mesma ou

para os outros? A compensação *alfa* seria nesses casos um modo de “trapacear”? A *intencionalidade* do sujeito delimita a tênue fronteira entre elas. A necessidade de se mostrar sabida e esconder a própria falta pode responder a um dinamismo defensivo de exigência superegógica. Como apontado por Oder (2008), é preciso distinguir a tensão da ansiedade que o contexto de jogo pode evocar. A conduta *alfa* pode tender a evitar feridas narcisistas respondendo às expectativas idealizadas dos adultos como um mecanismo de defesa diante do risco de exposição na comparação com os pares. A base afetiva da conduta *alfa* dependerá de cada criança e só pode ser assinalada em uma perspectiva clínica individual e diacrônica, o que não impede mostrar tendências representativas dessa modalidade.

As compensações *alfa*, *beta* e *gama* não são três estágios, mas fases presentes “de acordo com os âmbitos ou os problemas propostos”, ou seja, dependentes do domínio ou conteúdo da tarefa (Piaget, 1975/2000, p. 77). Dessa forma, os aspectos afetivos da equilibração (custos energéticos) interferem segundo os conteúdos.

O *interesse* singular nos objetos físicos ou sociais pode facilitar ou obstaculizar os sucessos de uma operação, como por exemplo, o tipo de objeto a ser classificado (Piaget, 1954/2005). Portanto, o **interesse** na natureza da tarefa (domínios) influencia o funcionamento da equilibração. Etimologicamente, a palavra *interesse* aponta à interação, formada pelo termo *inter*, que significa “entre”, mais “esse” que significa “ser ou estar”, ou seja, *interesse* é “o que está entre”. Do latim toma seu caráter de “importar”, ou seja, o que está dentro, o que importa, apontando à afinidade e à tendência a um objeto ou pessoa. Tomando como referência a definição piagetiana de *interesse* (1954/2000), como já foi assinalado, lembramos os dois elementos constitutivos desse construto:

- **Valor:** dimensão qualitativa, conteúdos.
- **Intensidade:** dimensão quantitativa, regulador energético

Acrescentamos um terceiro elemento que aponta à *forma* do interesse em uma organização sensório-motora, intuitiva ou operatória que se expressa em uma modalidade de interação. Assim, com base nos conceitos piagetianos sobre afetividade podem-se definir três tipos de interesse:

- Sensório-motor: focado nos aspectos perceptivos e o prazer funcional.
- Pré-operatório: intuitivo, predisposto à dispersão, focado em aspectos simbólicos e figurativos.
- Operatório: interesse com base em uma escala de valores mais estável e que pode dinamizar a *força de vontade*, mecanismo regulador da coexistência de vários interesses

simultâneos em conflito.

Nessa perspectiva, refletir sobre os erros no contexto das dificuldades escolares permite identificá-los como emergentes de modalidades libidinais e de produção simbólica que podem favorecer ou restringir sua repetição. A compensação *alfa* é uma conduta que se repete em muitas crianças (tendência que será ilustrada na parte 5) sendo possível identificar nela, para além da lacuna no sujeito ou a resistência do objeto, aspectos afetivos como mecanismos de defesa por insegurança, ansiedade diante do conflito, medo de errar e sentimentos de inferioridade, mas também interesses sensório-motores e pré-operatórios.

Tendo realizados esses apontamentos conceituais, a seguir indagaremos os aspectos intersubjetivos das expressões de interesses e sua articulação em mecanismos compensatórios favorecidos ou restringidos pelo entorno social.

#### **4.1.2 O papel do afeto e do outro na autorregulação diante do conflito**

A prevalência de desconforto diante da novidade e a repetição crônica de esquemas familiares podem ser potencializadas pelos adultos (pais ou professores). O tratamento da criança como um sujeito passivo e dependente obstaculiza o desenvolvimento do desejo de crescer, interagir com o desconhecido e se tornar progressivamente mais autônomo. O meio social, especialmente os adultos significativos, pode desconstruir a reprodução de esquemas familiares inadequados quando intervém na mediação de conflitos sociais e cognitivos.

Na repetição, homogeneidade e rigidez dos erros convergem modalidades afetivas e cognitivas de um sujeito. No contexto de intervenção grupal com jogos é preciso analisar se um erro observado pode ser interpretado como singular ou “familiar”, traço de uma modalidade que tende a prevalecer em um mesmo sujeito em diferentes tarefas ou com diferentes parceiros. Por exemplo, observou-se que, a depender do parceiro, são ativados esquemas afetivos diferenciados. A mesma criança que fica intimidada em uma dupla pode intimidar quando joga com outra.

Os erros manifestos são pistas do funcionamento latente do sujeito. Um erro pode ou não se tornar uma perturbação, ou seja, um conflito interno, dependendo dos esquemas de assimilação, mas também das modalidades afetivas de um sujeito. As perturbações por resistências do objeto obstaculizam as acomodações, e as lacunas, devidas a esquemas de assimilação insuficientes, deixam uma necessidade insatisfeita (Piaget, 1975/2000). Entretanto, durante a infância, a presença de teorias erradas é preferível à sua ausência porque são indícios de que a criança pensa o mundo, o interpreta e constrói teorias sobre ele (La

Taille, 1997). De acordo com Piaget (1976), “um erro corrigido pode ser mais fecundo que um acerto imediato, porque a comparação da hipótese falsa e de suas consequências fornece novos conhecimentos e a comparação dos erros propicia novas ideias” (p. 250). Nessa mesma linha podem ser pensadas as teorias sexuais infantis já discutidas na parte 2.

Contudo, nem sempre os erros são uma mostra de atividade intelectual; às vezes podem ser emergentes do “não-importismo” (Piaget, 1926/2005). É o caso de Is (F) que, jogando *Dominó 4 cores* propõe para seu colega de mesa, que também mostrava dificuldades para jogar: “*coloca de qualquer jeito como eu fiz! eu não me importo*”. Essa modalidade defensiva de lidar com a tarefa manifestaria um interesse de tipo heterônomo que direciona a ação em um “fazer de conta” que está jogando e assim cumprir o combinado com o adulto, mas sem evidências de um interesse na proposta para além do motor na manipulação das peças (nível sensorio-motor). Por outro lado, Is se posiciona no lugar do déficit ativando esquemas familiares de ação (que podem funcionar na escola ou em outros contextos) e anula o conflito (regulação *alfa*) se defendendo de expor sua dificuldade para resolver. Ao mesmo tempo convida a colega a se unir em sua estratégia, o que lhe permite se mostrar “esperta” e não ficar sozinha nessa modalidade defensiva de aparente indiferença.

A perspectiva interacionista da construção do conhecimento aponta que as pressões do meio não moldam diretamente a inteligência, mas é a consciência que filtra a realidade de acordo com o que é capaz de incorporar. Em outras palavras, a inteligência assimila e confere sentido segundo seu nível de organização. Estudar os estágios piagetianos como formas de inteligência implica entender essa “filtragem” da consciência em contínua mudança, com diversos níveis de equilíbrio em transformação (La Taille, 1997).

Piaget aponta que um erro pode não ser observável por fatores afetivos: “o afeto pode levar a erros, e devido a certos problemas afetivos uma criança pode aceitar por um momento que  $7 + 5$  é 11 ou 13, e não 12” (Piaget, 1962/1994, p. 169). Um exemplo dessa distorção foi manifestado por Lu (M) no jogo *Feche-a-caixa*. Lu diz que a soma dos dados 2 e 4 daria 8 (que era o número da casa livre porque o 6 já tinha sido utilizado). Para mediar a contagem de pontos dos dados o adulto mostra os dedos e diz: [Olha Lu, 4 e 2 seria 8?]. Lu olha as mãos e rapidamente diz: “*Mas eu queria que fosse 8!*”. Dessa forma, Lu percebe seu erro, mas o princípio de prazer e o interesse pré-operatório egocêntrico no jogo se antecipam e anulam o conflito de forças necessário para uma regulação da força de vontade. O desejo de ganhar prevalece e o interesse pela regra como reguladora se dilui como um acessório contingente (várias convergências com essa vinheta serão detalhadas na parte 5).

Um erro não se supera só “na base do esforço” ou do interesse da criança por ser

manifestação do equilíbrio instável da estrutura cognitiva. Ainda que o afeto conduza a desvios momentâneos, a correção virá de fatores cognitivos, independentes do afeto. Esse pressuposto piagetiano perpassa todos seus textos sobre afetividade: “o afeto pode conduzir à aceleração ou atraso, mas não é a causa da formação de estruturas cognitivas” (Piaget, 1962/1994). Assim, a relação entre os estágios da inteligência e da afetividade é de correspondência e não de causalidade ou sucessão.

Como veremos a seguir, a fronteira entre a *perseverança* e a *repetição* pode ser tênue. Observou-se nas crianças das oficinas uma prevalente persistência (cf. parte 3), o que costuma ser uma virtude bem avaliada. Porém, quando o que persiste são estratégias insuficientes ou erros, cabe admitir o risco de entrar no terreno da repetição improdutiva e circular. Em termos mais dramáticos, o problema foi colocado na frase de Santo Agostinho: “*errar é humano, perseverar é diabólico*”. Assim, a persistência pode ser avaliada como expansiva ou restritiva dependendo de qual seja a ação que persevera.

Caso contrário, como aponta Macedo (1994), o erro se torna banal, gerando complacência. Uma perspectiva construtivista do erro aponta à criação por parte do sujeito. No dizer do autor, a natureza não é nem complacente nem rigorosa, e por isso o erro e o acerto são construções inevitáveis na interação com o mundo. O erro não é nem ruim nem bom a princípio, mas pode tornar-se um elemento relevante para pensar o *porquê* e o *como* da sua emergência, e também sobre o que fazer com ele quando é percebido. Segundo Macedo (1994), quando a escola privilegia resultados, o erro se torna motivo de punição.

Na ótica piagetiana, a intervenção dos outros em torno do erro resulta necessária, mas não suficiente. O mecanismo de autorregulação procura uma sintonia entre os processos e o objetivo a atingir: a partir dos *feedbacks* positivos ou negativos o próprio sujeito se autorregula na busca do limite entre o que é favorável ou desfavorável. Entretanto, quando o medo de agir é intenso, quando o jogo desperta ansiedade em vez de tensão, os processos de autorregulação são restringidos e podem dar lugar a mecanismos de defesa que evitem o desprazer.

Na mesma linha de Macedo, La Taille (1997) aponta que o erro pode ser fonte de tomada de consciência. A possibilidade de compensação e regulação vai depender das qualidades cognitivas do sujeito. Para tornar um erro observável “não é suficiente saber que errou, é preciso também ter elementos para avaliar a qualidade do erro” (p. 37). Avaliar um erro implica então uma tomada de consciência, força centrípeta que “parte da periferia para remontar-se ao mecanismo produtor” (Piaget, 1975/2000, p. 60). Em outras palavras, a oportunidade de uma tomada de consciência requer ir além dos observáveis relativos aos

objetos que indicam os resultados da ação para entrar no exercício reflexivo de pensar o si mesmo como sujeito pensante e responder à pergunta *como e por que eu faço assim e não de outro jeito?*

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que os aportes piagetianos acerca das modalidades de vínculo com o erro, tanto em sua dimensão afetiva como cognitiva, podem subsidiar o planejamento de estratégias clínicas que favoreçam a dinâmica da passagem do fazer ao compreender e da tomada de consciência do si mesmo como sujeito cognitivo. Pensar uma intervenção que promova mudanças subjetivas nas relações com o conhecimento implica tentar responder perguntas convergentes dos autores piagetianos acima citados: Como transformar o erro em observável? Como propor ou desencadear conflitos? (Macedo, 1995, 2009; Macedo, Petty & Passos, 1997/2010). Ou, referindo-se ao contexto escolar: “por que um aluno procuraria necessariamente superar seus erros? Por que até tomaria consciência deles?” (La Taille, 1997, p. 42), questões que, desde um prisma psicanalítico, nos remetem a modalidades de elaboração da castração, aos trabalhos sublimatórios e à pulsão de saber (que serão abordados no próximo item).

As perguntas acima colocadas apontam ao *como e por que* pensamos. E o prazer é a peça chave do ingresso nessa aventura filogenética. Como foi exposto na epígrafe desta parte, pensar é o preço de ser cidadãos plenos da experiência de ser parte da história da espécie. Pensar reflexivamente e procurar a própria superação intelectual (a equilíbrio majorante) não é instintivo nem excludente da sobrevivência humana. Ou seja, pensar, no sentido piagetiano de experienciar a vivência do Eu em expansão na conquista do universo, é contingente.

Para responder, em uma perspectiva psicanalítica, as perguntas acerca de *por que e como* pensamos e sobre a gênese da tomada de consciência do si mesmo como sujeito pensante será preciso desenvolver um conceito mais amplo de pensamento como trabalho sublimatório. Esse pensar reúne seus aspectos afetivos e cognitivos em uma ideia que chamamos, junto com Mijolla-Mellor (1992/2006): “o prazer de pensar”. A seguir, apresenta-se um recorte conceitual metapsicológico para refletir acerca de seu psicodinamismo à luz dos aportes freudianos e, especialmente, de pós-freudianos francófonos.

#### **4.2 Gênese e metapsicologia do prazer de pensar**

Neste tópico são articulados conceitos metapsicológicos sobre a gênese do pensar e as modalidades libidinais de seu investimento, especialmente na perspectiva pós-freudiana de autores franceses. Destaca-se o conceito de sublimação à luz da proposta do modelo do

aparelho psíquico freudiano e a passagem da primazia dos processos primários aos secundários no contexto do desenvolvimento psicosexual da latência. Essa dinâmica pode ser considerada uma conquista chave para analisar a relação da criança com o prazer de pensar e os mecanismos elaborativos e defensivos no contexto da dificuldade escolar.

*Metapsicologia* é um termo criado por Freud para designar um conjunto de modelos conceituais tais como um aparelho psíquico dividido em instâncias (inconsciente, pré-consciente e consciência), a teoria das pulsões e o processo de recalque, entre outros. A metapsicologia descreve um processo psíquico em suas relações: I) dinâmicas: conflito de forças pulsionais; II) tópicas: diferenciação do aparelho psíquico em instâncias/sistemas; e III) econômicas: circulação e distribuição da energia pulsional (Laplanche & Pontalis, 2009).

Parte dos avanços conceituais nesse campo provém de aportes contemporâneos da psicanálise francófona. Dessa produção podem ser destacados os trabalhos de: Piera Aulagnier (1977, 2010) a respeito do projeto identificatório, do contrato narcisista e da gênese da atividade representativa em seus três modos de funcionamento (processos originários, primários e secundários); André Green (1996) sobre processos terciários da imaginação e criatividade; Paul Denis (2008, 2011) acerca dos mecanismos defensivos e elaborativos do aparelho psíquico na latência; Bernard Golse (2008, 2010, 2012) sobre os sistemas de par- incitação e para-excitação (2010) e Julia Kristeva (1998) com a noção de “estrangeiro” na construção do conhecimento. Os atuais aportes epistemológicos e teórico-clínicos de Mijolla-Mellor (1992, 2000, 2005, 2009, 2010, 2012) versam sobre recortes tais como: capacidade, gênese e escolha sublimatória, o prazer de pensar, as crenças e a dupla certeza-dúvida na atividade representativa.

Algo comum a esses autores, e no geral à psicanálise que estuda o pensar, é o papel fundante da dúvida, do diferente e da pergunta que leva à desconstrução do instituído. Nesse sentido, em termos piagetianos, a clínica da psicanálise intervém promovendo desequilíbrios, enquanto as reequilibrações, como modos de compensação, estariam paradigmaticamente representadas nos trabalhos sublimatórios do sujeito, nos mecanismos de defesa e no sintoma, como “solução de compromisso”. Desequilíbrio e reequilíbrio são movimentos intrínsecos à clínica psicanalítica. Uma intervenção desconstrói para logo construir, na dialética análise-síntese, origem do método freudiano.

A capacidade de duvidar e perguntar são motores do intelecto. De forma análoga à expressão “prazer do pensamento” (Mijolla-Mellor, 1992), Wagensberg (2009) propõe um estudo sobre o “gozo intelectual”. Para este autor, compreender é saber perguntar, entanto que as observações do mundo são as respostas. Assim, o trabalho do cientista seria buscar novas

compreensões a partir das vigentes, porque “o que nos confia a realidade do mundo é uma resposta e nossa tarefa é averiguar a qual pergunta” (p. 27).

Qual é a gênese do aparelho psíquico e de que modo funciona para a psicanálise? O ponto de partida do seu desenvolvimento são os processos mentais inconscientes mais antigos e primários, que remontam ao organismo (Freud, 1923/1996). Vale destacar que *desenvolvimento* é um termo frequente nos textos freudianos. Porém, alguns autores pretendam separar a psicanálise do desenvolvimento, afirmando que esse último se restringiria a funções recortadas do organismo e da maturação, diversamente da primeira que se ocuparia da constituição do sujeito e da simbolização (Jerusalinsky, 2010).

O aparelho psíquico descrito pela psicanálise é progressivamente constituído por modos de funcionamento que diferem segundo o sistema no qual tem origem, mas também segundo momentos do desenvolvimento psicosexual. As diferenças funcionais entre os sistemas Inconsciente, Pré-consciente e Consciente foram consolidadas por Freud em 1915, com a instauração da metapsicologia, a partir da definição de processos primários e secundários de 1895. Para sustentar teoricamente o postulado do Inconsciente, Freud precisou explicá-lo e descrevê-lo em relação aos outros dois sistemas do aparelho psíquico. Os três sistemas (Consciente, Pré-consciente e Inconsciente) se fundam em relações de cooperação e de conflito por suas diferentes legalidades. Seus modos funcionais foram denominados processos primários e secundários. O abandono da primazia do princípio de prazer dos primeiros é progressivo e correlato da adaptação psíquica ao princípio de realidade que rege os segundos. Portanto, o aparelho psíquico da criança comporta diferenças funcionais em relação ao pensamento adulto. Esses aspectos metapsicológicos foram retomados por Piaget para explicar o pensamento da criança, principalmente em relação aos mecanismos do pensamento simbólico (Piaget, 1923/1994) e dos símbolos secundários inconscientes (Piaget, 1945/1975).

Em síntese, processos primários e secundários se definem em dois modos de funcionamento do aparelho psíquico e sua oposição é correlata ao princípio de prazer e de realidade. Os processos **primários** caracterizam o sistema Inconsciente, eles deixam fluir livremente a energia que passa sem travas de uma representação a outra pelos mecanismos de deslocamento e condensação, e tendem a investir libidinalmente as representações ligadas a experiências de satisfação (Laplanche & Pontalis, 2009). O sistema inconsciente tem como núcleo os impulsos carregados de desejo que podem ser coordenados entre si e nele não há lugar nem para a negação, nem para a dúvida ou a certeza (Freud, 1915/1996). No Inconsciente os processos primários são atemporais, dispensam pouca atenção à realidade e estão sujeitos ao princípio de prazer. A descarga do Inconsciente passa à inervação somática

por meio do Pré-consciente. Os processos primários implicam investimentos de desejo levados ao ponto da alucinação com produção de desprazer.

Diferentemente, os processos **secundários** são característicos do sistema pré-consciente/consciente. Eles ligam a energia para que flua de forma controlada e a satisfação é adiada. Os processos secundários permitem experiências mentais que avaliam as satisfações possíveis e, assim, constituem as clássicas funções de pensamento, atenção, juízo, raciocínio e ação controlada. Tornam-se possível pela constituição e investimento do Ego, cuja função é inibir o processo primário. A correta utilização das indicações da realidade constitui sua precondição (Freud, 1895/1996).

Os processos secundários do sistema Pré-consciente inibem a descarga e sua energia funciona dando ordem temporal aos conteúdos representacionais. Durante a infância essas divisões entre processos primários e secundários estão em desenvolvimento, distinção que será aprofundada pela instauração do Superego herdeiro da dissolução do complexo de Édipo. Destarte, ambos os processos têm implicações genéticas por serem resultado da progressiva diferenciação do Ego em relação ao Id (Laplanche & Pontalis 2009). No caso dos adultos “o sistema Inconsciente só atua como uma fase preliminar da organização ‘mais elevada’” (Freud, 1915, p. 192). Essa organização mais elevada (expressão recorrente na obra de Freud) se refere à etapa consciente da organização psíquica que seria mais adaptativa.

Em resumo, paulatinamente, a insatisfação e o desapontamento da realidade levam a criança ao abandono da prevalência do processo primário. Nessa gênese do pensar, a criança transita em uma sucessão integradora de duas formas de interagir com o mundo. A primeira, regida pelo princípio de prazer, caracterizada pelo imediatismo, pela descarga motora e pelo intuito de alcançar prazer e afastar o desprazer. A segunda, regida pelo princípio de realidade, qualificada pela postergação do prazer e a procura do real em detrimento do agradável imediato (Freud, 1911, 1916, 1938/1996).

A postergação da satisfação é um modo de regular a descarga pulsional mediante rodeios, como o pensamento, que evitam a dominância dos caminhos curtos da satisfação (cabe lembrar aqui a noção de “circuitos de prazer” curtos e rápidos da dinâmica virtual, mencionados anteriormente na parte 3 a partir dos estudos de Houdé). Os processos primários e secundários não se apresentam em estado puro, mas coexistem em relações de maior ou menor equilíbrio e de prevalência cuja expressão depende do contexto e suas demandas. Excesso e defeito na dinâmica dos processos primários podem restringir a capacidade de imaginar e projetar o si mesmo em um mundo possível. A modalidade do excesso é ilustrada nos seguintes exemplos: [Imagine você no futuro. O que precisa fazer para conseguir?] Vin

(M) “matador de matar coisas do mal. Com 30 anos, matar bandidos, tem que treinar, lutar com espada e matar com arma” / Pe (M) “jogador de futebol, empinar pipa até ser adulto” / So (F) “ser menina poderosa, super-heroína” / So (F) (em outra roda) “conto de fadas, quero ser uma princesa de contos de fadas com duas coroinhas, não sei o que precisa fazer”.

Imaginar-se no futuro é um convite para projetar o si mesmo, o que, indiretamente, vai ao encontro do desejo de crescer. A proposta é complexa, porque exige pensar o mundo dos possíveis e avançar na diferença entre o Eu ideal e o Ideal do Eu. Além de serem estereotipadas em relação ao gênero, matador, princesa e super-heroína são produções fantasiosas que dão indícios de processos primários e de um pensamento mágico. É notável que So (F) participou em duas rodas com a temática “você no futuro” e repetiu sua escolha em uma lógica primária com precária ligação do princípio de realidade. Pe H (M) alude a uma metamorfose quase mágica de se tornar jogador de futebol empinando pipa até ser adulto.

Entretanto, quando os processos primários são deficientes, não há lugar para a imaginação própria dos processos terciários postulados por Green (1996), fundantes da criatividade e articuladores dos primários e secundários. A rigidez e restrição imaginativa se expressa no caso de Am (F): “quero ser babá com 14 anos, saber cuidar das crianças, não deixar brigar”. Am já cuida das irmãs e parece não conseguir se projetar e imaginar para além dessa função endogâmica atual. Assim, a heterogeneidade da produção simbólica de cada sujeito se configura nessas relações de processos primários e secundários que permitem representações mais ou menos complexas e criativas.

#### **4.2.1 Excitabilidade, motricidade e pensamento: a circulação libidinal na latência**

No texto *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*, Freud (1915/1996) afirma que o pensar se origina na suspensão da descarga motora e na consequente capacidade de representação. Pensar permite ao aparelho psíquico suportar a tensão do estímulo por meio de uma transformação dos investimentos livremente deslocáveis em investimentos ligados. Tal processo produz uma elevação do nível do investimento em seu conjunto (Freud, 1911/1996). A consciência busca atingir um refinamento da operação do pensamento, porém, ele está sempre exposto a um falseamento por interferência do princípio de prazer/desprazer (Freud, 1938/1974). Dessa forma, falseamentos como dispersão e desatenção seriam parte do desenvolvimento típico do pensamento, e quanto menos propostas favoreçam o prazer no pensar (processo secundário), mais interferência dos falseamentos do princípio de prazer e da descarga direta (processo primário). A dupla suspensão motora e

dispersão, ficou ilustrada na seguinte explicação de Is (F): *“Às vezes fico mexendo na unha e esqueço o que fala a professora. Fico pensando nas coisas que já passou”*.

Como já foi mencionado, o aumento da queixa escolar por desatenção constitui um sintoma atual do mal-estar da latência. Schejtman (s/d) sugeriu uma relação entre o aumento de consultas e a cultura da imagem, da intensidade e velocidade dos estímulos. Diante desse panorama, surgem algumas interrogações: haveria novas formas de pensar sobre a geração de latentes na atual conjuntura tecnológica? O aumento da dificuldade escolar e especialmente da hiperatividade e dispersão, seriam manifestações de um aumento da latência à repressão (Denis, 2011), mecanismo exacerbado em “novas subjetividades infantis”? Esses novos entramados psíquicos podem ser estudados à luz da clássica metapsicologia freudiana, especialmente no que diz respeito aos trabalhos da latência.

A respeito da relação inteligência e afetividade, Voltolini (2009) afirma que para Freud o pensamento sempre é afetado, com cargas de prazer ou desprazer, o que resulta em uma constante. Esse pressuposto posiciona a psicanálise em uma perspectiva diferenciada da clivagem emocional-racional. A energia que impulsiona o pensar é sempre libidinal e sua circulação em termos de conteúdo (investimento de determinados objetos) e forma (intensidade e ritmo) está permeada por uma história libidinal de heranças simbólicas e energéticas (Schlemenson, 2009).

A teoria freudiana não apresenta o termo *afetividade*, mas sim *afeto* que, junto com a representação, é um dos dois registros da pulsão. O afeto é o elemento representativo da energia libidinal, ou seja, a tradução subjetiva e a expressão qualitativa do quantum energético que está condicionado pela natureza das relações intersubjetivas (Schlemenson 2009). O quantum de afeto é seu aspecto econômico e quantitativo. Pode se apresentar como descarga massiva ou tonalidade geral, designando um estado afetivo penoso ou agradável. Como tonalidade geral, pode-se mencionar o caso de G (M), que ao longo dos primeiros atendimentos manifestou-se em um tom contínuo de tristeza, como uma casca defensiva impermeável. A respeito da sua participação nos encontros ele diz: *“É chato assim mesmo. Não adianta vir porque ainda não estou melhorando na escola. Minha mãe me põe em uma (terapia), em outra [e você tem vontade de melhorar?] não. Meu pai não quer me deixar. Aqui ele deixa, mas no outro não”*. G, que anteriormente tinha dito *“não sou amigável, as pessoas têm medo de mim”*, expressa o desgaste de passar por diferentes espaços terapêuticos que parecem não ajudá-lo na escola. Justapõe a negação da melhora a um pai que *“não quer me deixar”*. O tônus afetivo intermitente entre tristeza e irritação conforma a modalidade afetiva que acompanha suas enunciações e ações no jogar.

Freud distingue entre o aspecto subjetivo do afeto e os processos energéticos que o condicionam (Laplanche & Pontalis, 2009). A especificidade do afeto na psicanálise e na dialética da pulsão remete, tal como para Piaget, a um termo energético que não se apresenta em estado “puro”. Green (1996) definiu o afeto como uma força que se distribui pelo aparelho psíquico e dinamiza a heterogeneidade de seu funcionamento.

*Afetividade* à luz da psicanálise forçosamente remete a pulsão, conceito limite entre o somático e o psíquico, que funda o modelo metapsicológico inferido da clínica. As pulsões não são visíveis, não se medem e não têm uma localização orgânica. Toda pulsão tem uma fonte (tensão), um fim (supressão da tensão) e um objeto (meio para atingir o fim). O percurso freudiano da metapsicologia passou por duas tópicas de dualismo pulsional, modelos de organização da energia psíquica do sujeito: a primeira distinguiu pulsões do Eu e pulsões sexuais. A partir de 1920, Freud apresenta um novo dualismo: a segunda tópica que opõe pulsões de vida e pulsões de morte. As pulsões de autoconservação contemplam, nessa tópica, o amor ao Eu e o amor objetal (registro do Eros, em oposição a Tânatos).

A catexia ou investimento é um conceito econômico que nomeia a energia que se distribui nos sistemas do aparelho psíquico e se dirige “a uma representação, ou grupo de representações, uma parte do corpo, um objeto, etc.” (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 49). A pulsão é histórica, e, portanto não constitui um elemento endógeno inato, mas construído ao longo de uma história familiar de modos energéticos de regulação instaurados desde a interação do bebê com os sujeitos representantes da função materna. Assim, as modalidades pulsionais de um sujeito são sempre co-construídas.

O estudo da gênese das modalidades de circulação libidinal de um sujeito a partir do paradigma intersubjetivo da psicanálise resultou na observação da hiperatividade e da inibição como defesas (Golse & Lazaratou, 2012). Os autores afirmam que a hiperatividade leva a questionar as definições de normal e patológico porque “quanto mais uma sociedade é agitada, menos ela suporta as crianças agitadas, embora paradoxalmente, mais ela cria as condições da sua agitação” (p. 14).

Para explicar o desenvolvimento da excitabilidade, Golse (2010) retoma o modelo das séries complementares freudianas da interação do sujeito (soma-psiquê) e suas vivências (objetos-mundo). Nessa perspectiva, construímos o mundo e por sua vez o mundo nos constrói. A proteção subjetiva do excesso de estímulos internos (para-incitação) e externos (para-excitação) se configura na confluência de três sistemas: a função materna (filtra e contém), a criança (autorregulação) e o estilo de interação entre ambos. Nesse prisma, o trabalho do pensamento seria uma mediação entre o encontro direto com o objeto trazendo um

efeito de para-exitação. No caso das crianças ditas “hiperativas”, Golse (2010) hipotetiza que “a excitação de uma criança pode tomar o valor de um envoltório motor defensivo diante de uma falha de continência primária” (p. 185). Assim, a excitabilidade se constrói na interação, no entrecruzamento de fatores endógenos e exógenos que esculpem envoltórios psíquicos e corporais.

No período da latência, pensar sobre si mesmo habilita o início da construção de um projeto identificatório (Aulagnier, 2010). A fome de referências identificatórias nos trabalhos da latência evidencia a importância do papel dos adultos com os quais a criança já não mantém um vínculo de deificação mágica como na fase fálica. O processo identificatório se estabelece com os adultos enquanto sujeitos epistêmicos que sentem prazer e curiosidade de pensar o mundo que os rodeia. A expansão subjetiva da criança se constitui na mediatização libidinal do pensamento via coordenadas simbólicas que contenham e limitem o transbordamento pulsional. Essas progressivas coordenadas:

(...) são dependentes dos emblemas familiares e do discurso da época. Prisioneiros de uma atualidade que satura os espaços e procura com veemência seu preenchimento, à criança se lhe reduz o encontro com o vazio, nada lhe procura a falta de objeto e tudo colabora para desorientar o desejo (Feschler, 2012 s/n).

Para além dessas coordenadas simbólicas, referências identificatórias do mundo adulto, qual o papel do corpo no pensar? Retomando conceitos metapsicológicos, Paul Denis (2008) faz uma releitura da pulsão freudiana resgatando o valor da motricidade. A partir de seu estatuto limite entre soma-psiquê o autor afirma que “a pulsão não é o instinto, ela é o que o psiquismo faz do instinto (...) a pulsão é o efeito da colonização do corpo pelo psiquismo” (p. 42). Distingue dois vetores da pulsão: um de *satisfação/representação* (aspecto erótico da pulsão em torno das zonas erógenas) e um de *controle/domínio* (registro da pulsão em torno da motricidade e da sensorialidade). São duas correntes de investimento que se combinam, criando um movimento pulsional que organiza a excitação. Esses dois registros formam um tecido em relação de cooperação.

Denis (2011) postula uma vertente **defensiva** e uma **elaborativa** da latência. São tipos opostos de funcionamento psíquico que se instauram sob dois regimes de organização. O que se leva a cabo por **recalcamento** (mecanismos elaborativos, lúdicos e prazerosos) e o que se desenvolve por **repressão** (mecanismos defensivos). Os mecanismos defensivos organizam o psiquismo via imagos ditatoriais, sem matizes, que correspondem à excitação mal ligada e reprimida; os mecanismos elaborativos se organizam via representações que correspondem ao registro pulsional elaborado, a instâncias diferenciadas e ao recalcamento. O modo defensivo

de organização psíquica (imagos) se manifesta por meios motores e sensoriais e se caracteriza pela excitação muscular inquieta, pela atividade não coordenada e pelos movimentos pulsionais não diferenciados.

A prevalência desses mecanismos defensivos foi observada em crianças para as quais imaginar e pensar o si mesmo torna-se uma tarefa ansiógena. A ansiedade gerada pela proposta da associação livre já foi assinalada por Winnicott como característica da latência. Alguns exemplos ilustram esses mecanismos defensivos no contexto da proposta de mencionar algo que se sabe fazer bem e sem ajuda: So (F) “*nada, não sei. Arrumar a casa*” (sem convicção) / Ma (F): “*assistir TV*” (o adulto sugere pensar outra atividade) “*jogar futebol*”. Diante da pergunta [Se pudesse ter um poder o que seria?], Mi (F) responde: “*não queria ter nenhum poder, porque é chato!*”. Similar retração libidinal observou-se na temática [O que mudaria no mundo?]: Vin (M) “*nada, tou fora*” / Bi (F) “*não quero mudar*”. Outras crianças procuraram se apoiar na segurança da realidade mais próxima: Lu (M) “*os preços, baixar está muito caro*” / Ed (M) “*queria que não existissem pessoas que roubam, não precisaria de polícia*”. Também se observou uma restrição da instauração de processos terciários em torno da questão [Se você fosse invisível o que faria de certo e errado?]: Pe (M) “*Certo: jogaria bola. Errado: bater*” / GuiQ (M) “*Certo: não sei. Errado: não fazer lição*”.

Jogar bola, não fazer lição e bater são ações pouco distanciadas das coordenadas de atividades concretas e cotidianas do mundo real, que prescindem da criação. Desse modo, as respostas acima manifestam rigidez e empobrecimento simbólico ou um mecanismo de defesa? No caso de crianças em dificuldade escolar, separar taxativamente esses elementos pode não ser pertinente. A proposta de se imaginar invisível promoveu dois fenômenos interdependentes: por um lado, um mecanismo defensivo da dinamização libidinal do aparelho psíquico que abra brechas para uma produção mais criativa, heterogênea e plástica; por outro, um desequilíbrio entre processos primários e secundários que freia essa qualidade complexa de produção simbólica imaginária.

Por que essa restrição do imaginário é relevante no prisma do desenvolvimento? Com base na psicogênese do modelo de uma espiral integradora, uma resposta possível seria que durante o período operatório e da latência se fundam as bases para a posterior dinâmica de compreender o mundo real como um subconjunto do possível. A conquista do pensamento formal permitirá ao adolescente o “assassinato simbólico” dos adultos representantes das normas estabelecidas e, assim, hipotetizar novas coordenadas de mundo. Destarte, o adolescente “reformador” constrói as bases para um “projeto identificatório” que tomará um papel precursor em questões como a escolha profissional. Conjeturamos aqui que o processo

expansivo da passagem do real ao possível do pensamento formal adolescente se inicia na capacidade de transitar pelo imaginário durante o período da latência e operatório concreto. Assim sendo, cabe questionar os efeitos da restrição imaginadora da criança que não abstrai reflexivamente, evita o conflito e não consegue ir além da descrição de uma imagem, do sensorial e do real mais próximo.

No caso da “latência à repressão”, a interação do sujeito com seu entorno prevalece na expressão motora e sensorial, na excitação muscular inquieta e na atividade não coordenada. Segundo Denis (2011), os movimentos pulsionais não diferenciados são organizados por fantasias em torno do funcionamento de uma zona erógena e torna o espaço psíquico **unidimensional** e em continuidade com o registro da excitação. Sobre o funcionamento mental há uma ditadura de figuras psíquicas portadoras de **excitação massiva**, repetição e fixação que não permitem satisfação pulsional, diferentemente do recalque que permite sua circulação em instâncias (Ego, Id, Superego) e representações que dão heterogeneidade à produção simbólica.

Conforme Denis (2011), o mecanismo de repressão opera quando o recalque, típico da latência, não pode ser instaurado. Na vertente da latência via recalque, as trocas da criança através de mecanismos elaborativos com o entorno resultam harmoniosas. O recalque de representações consiste no superinvestimento de uma representação para disfarçar outra muito intensa. Essa organização pulsional diferenciada é o que permite o caráter lúdico do pensar e do imaginar que se acompanha de prazer.

Em resumo, a dificuldade de organizar o tecido psíquico e a fragilidade narcisista (cuja expressão mais contemporânea seria a hiperatividade) estão imbricadas em falhas no processo de pôr a sexualidade infantil “em latência” e na prevalência de mecanismos repressivos (Denis, 2011). Excitabilidade, dificuldade de organizar o tecido psíquico e fragilidade narcisista caracteriza a leitura psicanalítica do atual diagnóstico de “hiperatividade”.

#### **4.2.2 O prazer de pensar e a sublimação**

Mijolla-Mellor (2012) aponta que Freud escreveu um manuscrito metapsicológico sobre a sublimação que nunca foi publicado e ficou perdido. Atualmente alguns trabalhos tentam desenvolver as lacunas sobre esse conceito e refletir acerca de suas conotações clínicas e sociais. Na clínica psicanalítica em geral, a sublimação é associada aos objetivos próprios da análise: transformação pulsional e funcionamento psíquico heterogêneo (Castiel, 2010). Plasticidade, criatividade, transformação pulsional, complexificação e diversificação da

produção simbólica são termos que remetem tanto ao conceito de sublimação, como aos alvos das intervenções clínicas que pretendem promover a imaginação e a incorporação de novidades.

Com frequência, a sublimação aparece na literatura psicanalítica vinculada exclusivamente aos processos de criação artística ou dos grandes gênios, notadamente por causa do paradigmático texto de Freud sobre Leonardo Da Vinci (Mijolla-Mellor, 2012). Alguns trabalhos (Guimarães, 2011; Almeida, 1998; Ferrari & Sordi, 2009) mencionam brevemente o conceito no contexto da clínica psicopedagógica, porém isolado de outros conceitos da produção metapsicológica freudiana como, por exemplo, os aspectos psicodinâmicos do pensamento. O processo sublimatório toma seu sentido no tecido conceitual psicanalítico em que emerge relacionado com o pensamento, as funções da consciência e suas dimensões tópica, econômica e dinâmica.

Segundo Urribarri (2012), em termos metapsicológicos os processos típicos do período de latência se caracterizam pela primazia do prazer na atividade intelectual sublimatória. A curiosidade sexual da fase fálica é sublimada e carrega o interesse geral do Eu: “o prazer de pensar impulsiona o desejo de pensar; e o aprendido, sendo investido, adquire para o Ego uma função de referência identificatória” (p. 152). O interesse do Eu é um termo freudiano da primeira tópica pulsional que remete às energias procedentes das pulsões do Eu ou de autoconservação (em contraposição às libidinais ou energia das pulsões sexuais).

A latência se funda na dinâmica do luto da criança fálica e das relações edípicas. A dissolução do complexo de Édipo aponta dois grandes eixos elaborativos. Por um lado, a interdição do incesto de ocupar o lugar de falo materno e de permanecer exclusivamente no circuito de coordenadas simbólicas endogâmicas. Mas, por outro lado, a latência inaugura um novo modo de conhecer, via recalque das teorias sexuais infantis representantes de um modo mágico-sexual de responder aos enigmas do corpo e da causalidade da origem.

Nesse sentido, Golse (2010) entende que a ideia psicanalítica de *trauma* engloba uma perspectiva nociva, mas também estruturante no seu aspecto de crise e mudança. A propósito dos traumatismos estruturantes, Golse defende a hipótese de que toda mudança e progresso “se enraíza na perda de um equilíbrio precedente” (p. 20). Postula assim a noção de “luto do desenvolvimento” que abarca os “triunfos nostálgicos” próprios ao desenvolvimento humano. Todo progresso se origina no abandono de posições precedentes na base do intrincamento permanente entre as pulsões de vida e de morte. Entre os grandes lutos do desenvolvimento, o autor menciona o corte do nascimento, o início da marcha, a aquisição da linguagem e o ingresso à adolescência.

Acrescentamos a passagem da fase fálica à latência como outro “luto do desenvolvimento” caracterizado pelo progressivo abandono da prevalência do pensamento mágico. A perda dos discursos endogâmicos como referência única de mundo é promovida e compensada no correlato ingresso na legalidade escolar. Sua oferta de conhecimento científico é a grande novidade que será progressivamente investida em detrimento das explicações intuitivas, egocêntricas e mágicas.

Ao longo do desenvolvimento o Ego deve enfrentar as exigências de suas três relações de dependência: da realidade, do Id e do Superego, mas preservando sua organização. Em *Esboço da psicanálise* (1938/1974), Freud lembra que o Ego da criança é ainda débil, imaturo e incapaz de resistência para lidar com tarefas que posteriormente será capaz de enfrentar. O desenvolvimento psicosexual freudiano contempla a dialética libido-saber que se instaura desde cedo nas crianças a partir da construção das teorias sexuais infantis como tentativa de resolução do enigma do nascimento. Como foi mencionado na parte 3, essa tarefa de investigação está vinculada à pulsão de saber, que trabalha com energia escopofílica, relacionada com a atividade de olhar e adquirir conhecimento. A pulsão de saber também é definida como pulsão de investigar ou epistemológica e sua atividade se define como uma **forma sublimada de dominação**. A pulsão de saber não remete à aprendizagem em termos escolares, ainda que possa se manifestar indiretamente nesse contexto. Ademais, como salienta Mijolla-Mellor (1992/2006), Freud nunca falou de uma pulsão de *pensar*.

Para explicar a influência das teorias sexuais infantis no desenvolvimento intelectual posterior, Freud (1905,1910/1996) definiu três destinos do desejo infantil de saber sexual: inibição, compulsão e sublimação. Esses destinos vão depender da relação que a criança construiu com os interesses sexuais. O primeiro consiste na inibição da curiosidade e em uma atividade intelectual limitada. O segundo percurso do desenvolvimento intelectual é o que resiste à repressão sexual dominante. Nele, a inteligência se torna mais forte e as atividades sexuais suprimidas emergem do inconsciente na forma de uma “preocupação pesquisadora compulsiva”. O pensamento é sexualizado e as operações intelectuais carregam o prazer e a ansiedade próprios dos processos sexuais. No terceiro tipo de desenvolvimento a pulsão de saber sublimada se distancia de seu fim sexual e pode agir a serviço do interesse intelectual.

Desenvolvimento intelectual e saber sexual se articulam na sua origem em um contexto social que fomenta ou reprime a curiosidade sexual infantil. Schlemenson (2008) salienta que ao se transmitir objetos psíquicos representacionais também se transmitem os processos de sua constituição e as fantasias que organizam, ligam e contextualizam esses objetos. Se a criança pergunta aos adultos acerca de algo que a inquieta e recebe como resposta uma evasão

ou desqualificação (porque o conteúdo remete a um aspecto psiquicamente temido pelos adultos), o que se transmite é que perguntar certas coisas resulta perigoso e, portanto, a criança começa a se calar.

Mijolla-Mellor (2005, 2009, 2012) é uma das autoras contemporâneas que mais estudou a sublimação em seus aspectos genéticos, clínicos e metapsicológicos, a partir dos quais postula a possibilidade de uma escolha sublimatória do sujeito. A autora discute a interpretação usual da sublimação como mecanismo de defesa e dessexualização, mesmo contradizendo alguns textos do próprio Freud. De acordo com a autora, a sublimação é mais complexa do que uma defesa, e consiste na capacidade adquirida na infância de manter em suspenso os recalques por uma atividade de projeção do Eu ao exterior (em um objeto, atividade ou obra) de um fundo pulsional que, de outro modo, seria inaceitável.

Retomando o texto freudiano *O Ego e o Id*, Mijolla-Mellor (2012) destaca que a sublimação é um processo dinamizado por intermédio do Eu, na confluência de uma variável quantitativa (pulsão) e uma variável temporal. Desde a infância, a sublimação constitui uma negociação com o narcisismo, porque implica renunciar ao Eu ideal e derivar sua energia à conquista de um objeto apto a oferecer um suporte identificatório durável e satisfatório. O prazer sublimado se obtém não do objeto, mas da certeza da sua existência e sua busca.

A respeito da gênese da capacidade de sublimar, a autora questiona a que idade e em que circunstâncias seria escolhido o processo sublimatório pelo qual o sujeito se torna controlador e dominador das suas excitações em oposição a se deixar desbordar por elas. Nas suas palavras: “Quando e como se coloca em jogo esse desvio do uso direto da energia libidinal para entrar nos rodeios do processo sublimatório?” (Mijolla-Mellor 2012, p. 241)

A capacidade de sublimar é pré-formada na sexualidade perversa polimorfa da criança. A perspectiva econômica do processo sublimatório está ligada ao *quantum* de libido disponível, da energia derivada de pulsões pré-genitais. Esse resto, inutilizável na vida adulta, dá lugar à sublimação só se o sujeito adota uma posição ativa. Segundo a autora, há na sublimação uma neogênese dessa energia, uma metabolização de elementos da sexualidade pré-genital na forma de um renascimento conforme a exigência cultural.

Essa hipótese da gênese do mecanismo da sublimação foi abordada em uma pesquisa anterior (Garbarino 2012) na qual se estudou a construção das teorias sexuais infantis, ponto de partida da necessidade inaugural de causalidade nas tentativas de respostas ao enigma da fecundação. Mesmo admitindo o papel da exigência cultural-escolar no processo de controlar os restos libidinais pré-genitais da pulsão de saber, o processo sublimatório não pode ser equiparado ao sucesso escolar. A escolha da sublimação (Mijolla-Mellor, 2009) não consiste

em se adaptar à sociedade (escolar ou laboral) por passividade ou sobrevivência, nem se defender dela ou das pulsões sexuais.

Em resumo, o trabalho sublimatório na latência contempla aspectos sincrônicos (escolhas sublimatórias) e diacrônicos (gênese). Suas restrições não podem ser analisadas em uma abordagem quantitativa de “pouca ou muita” capacidade sublimatória. Se é verdade que nem toda atividade intelectual se constitui em uma atividade sublimatória, o conceito também não pode ficar restrito à raridade dos casos extraordinários de gênios como Da Vinci. Assim, as crianças em dificuldade escolar apresentariam riscos no desenvolvimento da escolha sublimatória quando os valores e ofertas simbólicas do entorno são restringidos e quando o pensamento não é significado como uma opção de mediação prazerosa entre o mundo das evidências e a descarga motora, mas uma simples obrigação. A disponibilidade de objetos de canalização da libido relacionadas aos esportes, jogos, ciência e artes não garantem por si mesma o trabalho sublimatório, mas sem ela também não há escolha possível.

A seguir, são expostas algumas convergências entre o recorte conceitual da psicogênese piagetiana e da psicanálise em torno da gênese do prazer de pensar.

#### **4.3 Valorização, atenção e circulação libidinal: a energética do prazer de pensar**

A articulação entre a psicanálise e a psicogênese piagetiana é interpretada por alguns autores como paradoxal. O estranhamento e as resistências a esse diálogo, sob a bandeira de incompatibilidades epistemológicas intransponíveis, se instauram em função do lugar controverso do desenvolvimento do Eu e do pensar na psicanálise e do papel da afetividade e das relações intersubjetivas na teoria piagetiana. Essas posições, em diversas ocasiões, partem da distorção de um Piaget cognitivista ou comportamental e da representação de que a psicanálise só se ocupa do Inconsciente e da singularidade. Aventurar-se no desafio de articular esses escopos teóricos é uma tarefa árdua e delicada (Calzetta, s/d). Não obstante isso, como foi assinalado, as duas teorias já foram utilizadas nos subsídios de autores clássicos da psicopedagogia (Paín, 2010; Visca, 1987; Fernandez, 1991, 2011; Zelan, 1993).

Os recortes antes desenvolvidos evidenciaram que o prazer do pensamento autônomo é a grande conquista tanto do período operatório como da latência. Essa conquista abarca múltiplos processos psíquicos, como a mudança do valor dos objetos, novas dinâmicas libidinais de descarga e a abertura ao universo do possível. A nova organização intrapsíquica organiza-se agora na postergação da descarga pulsional e sua mediatização pelo pensamento. O princípio de reflexão é para Piaget (1975) a marca da superação das condutas impulsivas, da credulidade imediata e do egocentrismo intelectual da primeira infância, sendo que a

criança, “a partir dos 7/8 anos pensa antes de agir e começa a conquistar assim essa difícil conduta da reflexão” (p. 64).

O mecanismo piagetiano da *força de vontade* funciona de modo similar à regulação freudiana do *princípio de realidade* ao postergar o prazer do imediato em prol de um prazer a longo prazo. Na força de vontade subjaz o valor de uma atividade ou objeto e um conflito de forças. Valorizar é adaptativo para selecionar, fazer recorte e delimitar o todo. Portanto, relaciona-se à atenção focalizada naquilo que foi valorizado, ou seja, libidinalmente catectizado. Na perspectiva metapsicológica da psicanálise, a prevalência de funcionamento pelo princípio de prazer (impossibilidade de postergar o prazer imediato) se corresponde com a predominância de processos primários (fantasia, imaginação). Essa correspondência apresenta uma analogia funcional com as características do pensamento pré-operatório, intuitivo e mágico.

Por que algumas crianças não investem libidinalmente o pensamento como atividade prazerosa? Mesmo sendo uma experiência íntima, qual é o lugar do outro na sua gênese? Se para Piaget o interesse é o prolongamento de uma necessidade, é possível tornar “necessário” o pensamento via perturbações promovidas na clínica? A coordenação entre o *prazer de poder pensar* e o *dever de pensar na escola* converge no trabalho sublimatório. Em seu aspecto individual, a sublimação cumpre uma função de descarga das pulsões mediatizada por objetos da cultura. Em seu aspecto coletivo, se instaura na oferta de atividades valorizadas ou legitimadas pelo contexto cultural, como no caso da aprendizagem escolar ou do jogar, trabalho sublimatório que (como já foi desenvolvido na parte 3) promove, simultaneamente, as dimensões ética, lógica e estética do pensamento.

O prazer de pensar é causa e efeito do trabalho reflexivo. Piaget (1954) assinala que na descoberta de uma solução coerente para um problema há **sentimentos estéticos** decorrentes do sucesso de sua resolução. Ferrari e Sordi (2009), subsidiadas na psicanálise de Deleuze e Païn, também destacam a dimensão estética do pensar. O “momento estético” seria próximo do estado de perfeição, surpresa e êxtase, e da ressonância efêmera do corpo afetado pela novidade, pela forma do mistério e pelo impacto estético do exterior. Esse sentir estético seria prévio à assimilação da cognição, e a desperta. As autoras apresentam o estético como uma perplexidade prévia, intuitiva e pré-lógica *a priori* da assimilação intelectual, uma forma de “receptividade estética” que se somaria à assimilação e à acomodação. No entanto, Piaget não aprofunda sua menção do sentimento estético, e o localiza como decorrência da reflexão sobre algo, *a posteriori* da experiência de pensar.

### Valorização como suporte do desequilíbrio de pensar

A teoria da equilibração consolida, retoma e ressignifica a perspectiva dialética da obra piagetiana nos conceitos de gênese e estrutura; perturbação e compensação; retroação e antecipação; diferenciação e integração; acomodação e assimilação; intercâmbio e ciclo epistêmico; egocentrismo e descentração; afetividade e inteligência. Freud organizou seu modelo explicativo pulsional também com base na dialética das pulsões sexuais e do Eu (ou de autoconservação) na primeira tópica, e pulsões de vida e de morte na segunda. O desequilíbrio na teoria piagetiana e a pulsão na teoria freudiana constituem o motor de busca irreduzível para a expansão do sujeito e a dinamização de seu aparelho psíquico. A pulsão instala um conflito intersistêmico permanente e o desequilíbrio impulsiona novas formas de equilibração majorante.

Suportar o desequilíbrio é suportar a falta momentânea do saber, da incompletude, em fim, da castração. Pensar supõe suportar a falta de objeto. Nesse sentido, Lenoble (2005, 2010) observou que crianças dos atendimentos clínicos grupais que ela coordena apresentam dificuldades para suportar esse não saber, base do aprender. Em consequência, a inibição da aprendizagem é correlata à redução da mobilidade e fluidez do pensamento que possibilita também aceitar o saber do outro. Nessa linha, segundo Vinha e Assis (2007), para as crianças com dificuldades de aprendizagem a assimilação da novidade situa-se no âmbito do “desconforto do aprender” proposto como uma resistência ao novo e uma defesa de tudo o que já se sabe para evitar insegurança.

O mecanismo de defesa da negação apresenta um dinamismo convergente com o segundo tipo de compensação *alfa*. Nesse caso, uma perturbação forte pode ser anulada, mas a avaliação do seu nível de intensidade é singular, ou seja, pode ser baixa ou alta dependendo dos antigos esquemas da criança. Sendo anulada resulta neutralizado o seu caráter de novidade incompatível com formas familiares de assimilação. O preconceito pode funcionar como uma compensação *alfa* que anula um objeto temido como, por exemplo, a homossexualidade.

Durante o pensamento pré-operatório prevalece uma **fronteira ainda frágil entre o Eu e o meio**, havendo, portanto, uma confusão de qualidades próprias com as do mundo físico e social, entre o interno e o externo. A instabilidade entre essas fronteiras do externo e do interno, do Eu e dos outros, propicia o caráter egocêntrico da inteligência infantil. Enquanto Freud atribuía fatores inconscientes às distorções e às ilusões a respeito de si ou de outros, Piaget, sem negar essa explicação, acrescenta o nível de estruturação da inteligência (La Taille, 1997). Essa fronteira frágil do Eu não resulta só em fusões psíquicas ou em

heteronomia, mas também na restrição do pensamento autônomo e de uma autovalorização que não fique alienada ao juízo alheio. Para ilustrar a dialética da valorização do mundo e do si mesmo, apresentam-se a seguir convergências em produções de GuiS (M). Ele se autodefine como “*só um pouquinho inteligente*”, o que converge com seus procedimentos dependentes do adulto, ao pedir constante confirmação antes de agir: “*ai eu posso pintar de laranja porque é longe, mas aqui não pode né?*”. Durante um jogo de percurso, mostra-se com apreensão de cair em uma casa onde teria que cantar. Justifica seu temor dizendo com vergonha: “*eu só sei funk*”, se referindo talvez ao caráter pejorativo que esse gênero musical costuma receber. Nas três falas assinaladas, traços de uma autovalorização restritiva se inferem na definição de ser pouco inteligente, no lugar do adulto que sabe e tem que autorizar cada ação e na desvalorização da própria cultura pelo estatuto negativo de seu gosto musical. A valorização restringida do si mesmo pensante pode se manifestar em inibição da ação (desinvestimento), mas também em projeção de culpas no exterior (descarga). Esse mecanismo foi também observado quando GuiS jogou *Quatro cores* em dupla com uma monitora. Ele começa rápido, sem combinar com a dupla e pinta aleatoriamente. Ao cair em cilada critica a monitora por não ter evitado o erro e diz que ela devia resolver.

As modalidades afetivas com base em uma autovalorização restritiva do si mesmo podem confinar a atenção no contexto da aprendizagem escolar, sendo que para atender é preciso investir libidinalmente na tarefa; em termos piagetianos, valorizá-la. Entretanto, como e por que prestar atenção quando o si mesmo é julgado como pouco inteligente, o adulto é o possuidor da verdade e as próprias preferências são socialmente desvalorizadas?

### ***A capacidade atencional e o pensamento simbólico***

A “capacidade atencional” foi um termo desenvolvido por Fernandez (2010) no seu último livro onde discute o diagnóstico de déficit de atenção desde uma perspectiva psicopedagógica. Considerando a metapsicologia freudiana, Janin (2004) aponta dois tipos de atenção: uma imediata, ligada à consciência primária, mais no limite entre o biológico e o reflexo, e uma secundária ou psíquica, que precisa da inibição dos processos primários. Partindo da definição de atenção como investidura libidinal, Untoiglich (2005) analisa a questão do déficit atencional a partir dessas duas vertentes, como um problema na investidura de objetos externos e de inibição dos processos primários. Assinala que a atenção é um processo ativo relacionado com a vontade, a motivação e a seleção subjetiva que se constrói precocemente na dupla mãe-bebê. Dois aspectos são salientados: a capacidade de sustentar a tensão cognitiva e de selecionar informações pertinentes. Logo, o problema da atenção não

estaria definido na sua falta, mas em um excesso de dispersão pela insuficiência de sustentação e seleção. Segundo a autora, a clínica psicanalítica não aponta a uma prática fragmentária do imediato, mas a construir uma rede que sustente e contenha o transbordamento pulsional enquanto a criança constrói suas próprias bordas para atender (Untoiglich, 2005).

Qual é a gênese da capacidade de atender? O conceito de *contrato narcisista* (Aulagnier, 1977) é chave para entender a construção da identidade infantil e os modos de se vincular com os objetos de conhecimento. Para Monti (2008), o contrato narcisista cumpre três funções: assinala uma origem, modela o vínculo de continuidade com as gerações precedentes e garante ao bebê o direito de ocupar um lugar em um grupo social mais amplo dos pais. O autor distingue dois tipos de vínculos filiais: a filiação narcisista com os pais e a filiação instituída, que remete ao grupo social (Monti, 2008). Ou seja, o contrato narcisista é um conceito que salienta o lugar dos **enunciados** na constituição do psiquismo. Constitui assim um discurso ideológico que permeia a função materna e paterna com referências de um meio social determinado. A criança se apropria desses enunciados repetindo-os ou modificando-os na enunciação de um projeto identificatório (Schlemenson, 2009).

Cada grupo social está atravessado por **valorizações** culturais. Elas permeiam a instituição escolar em relação ao que se espera de um aluno, tanto na resolução de conflitos intersubjetivos como no ato de aprender. O contexto social de aprendizagem no qual a criança cresce pode apresentar elementos contraditórios com as demandas que lhe são dirigidas em torno de ser obediente e prestar atenção, como no caso da velocidade e do predomínio visual dos estímulos das telas, a pouca valorização da palavra, as regras confusas e o estresse de pais e professores, entre outros (Janin, 2004).

A questão temporal é chave no investimento de pensar e dar atenção. Pensar precisa de pausa, de calma, de um freio à motricidade, de contemplação, da diferenciação de elementos no tempo e no espaço. Pensar na clínica e na escola requer o tempo da reflexão, esse pensar reflexivo que, como sua própria definição aponta, é definido na sua relação com o tempo<sup>38</sup>. Refletir é o contrário da impulsividade, do pensar apressado e superficial no contexto cotidiano de velocidade e do consumo de informação. Nesse sentido, a escola é para as crianças (ou deveria ser) o espaço privilegiado de valorização e práxis do pensamento, de investimento libidinal do pensar reflexivo.

<sup>38</sup> *Reflexão*: “Ato de *pensar o próprio pensamento*; ato do conhecimento que se volta sobre si mesmo, tendo como objeto seu próprio ato. / Observação *atenta e profunda*, oral ou escrita, sobre alguma coisa, resultado de intensa meditação e entendimento/Ação de pensar *demorada* e ponderadamente para melhor compreender as causas ou razões de um fato, evitando juízo *precipitado* e comportamento *impulsivo*”. (Fonte: dicionário online Micahelis, os grifos são meus).

A relação afeto-atenção constitui um ponto nodal na análise dos erros, tanto na psicogênese piagetiana como na teoria freudiana. Para ambos, a função reguladora da atenção depende de sua carga energética. Na perspectiva freudiana, a atenção consiste no sobreinvestimento de uma percepção em relação a outra também investida (seleção); é uma energia que provém do Eu ou do sistema pré-consciente e funciona como reguladora das percepções e processos de pensamento (Laplanche & Pontalis, 2009). Embora não seja um construto frequente na sua obra, Piaget (1962/1994) afirma que a função de regulação da atenção é motivada pelas necessidades e interesses. A interferência da afetividade na percepção foi definida por Piaget (1954/2005) como *ilusão sistemática*, similar a um modo de projeção. É o interesse do sujeito o que regula sua “centração perceptiva” e, portanto, sua atenção seletiva. Atualmente a atenção é bastante pesquisada em seu estatuto de “função executiva”, inclusive em perspectivas piagetianas pela sua relação com o TDAH (Folquitto, 2013; Missawa & Rossetti, 2008).

Assinalamos anteriormente que o *sonho diurno*, promotor de dispersão e desatenção à realidade, é característico das crianças da latência. O capítulo VII do clássico *A formação do símbolo na criança* define o simbolismo secundário como convergente nos sonhos, no jogo e no simbolismo inconsciente. O termo pensamento simbólico foi escolhido por Piaget em vários textos articulando seus pressupostos com os da psicanálise. Ainda que tenha sido referido ao período intuitivo da inteligência, ele pode aflorar na forma de um sonho diurno durante o jogo, seja a partir do material (forma das peças, invenção de histórias com o colega), seja na forma de “dispersão” geral e momentânea da tarefa.

Os **símbolos secundários** (Piaget 1945/1975) compreendem o simbolismo lúdico e as fantasias inconscientes que representam preocupações íntimas e desejos. Ao longo da pesquisa (parte 2) foram ilustradas diferentes irrupções da sua emergência com alusão à sexualidade (no gibi de Ma, “*vamos namorar*”), à morte (Br, na sua preocupação de “*morrer e ir ao inferno*”) e a outros objetos atemorizantes como a situação de aprendizagem escolar ameaçadora (o monstro no desenho de Jo e “*os livros do mal*” de Vi). A prevalência do simbolismo lúdico regido por processos primários também ficou ilustrado em desenhos sobre o si mesmo, nos quais algumas crianças se representam como palhaços ou alienígenas, e na proposta de desenho da figura humana à qual muitas crianças não conseguem responder. Mesmo quando foram solicitadas a desenhar uma pessoa que não fosse personagem de ficção, algumas produções infantis foram organizadas com prevalência de processos primários na forma de figuras estereotipadas como princesas ou personagens como *Bob Esponja*.

### ***A base energética do pensamento e da atenção***

Tanto para Piaget como para Freud há uma energética que dinamiza as estruturas cognitivas (para o primeiro) e o aparelho psíquico (para o segundo). A excitação interna é a mola do funcionamento do pensamento e sua fonte é corporal, assim como a pulsão é impulso e exigência de trabalho. Essa energia é mediatizada para sua descarga, e a depender dos mecanismos regulatórios mais ou menos sofisticados utilizados, manifesta-se em modalidades de irrupção, inibição ou elaboração.

Na clínica grupal se configuram climas afetivos coletivos, de acordo com as modalidades pulsionais individuais em interação. Momentos de gritos, barulhos e alto volume contrastam com momentos repentinos de silêncio e configuram uma transferência coletiva horizontal e vertical que repercute no corpo de crianças e adultos via sensorialidade auditiva, visual e proprioceptiva. Nessa linha, várias crianças se queixaram do barulho na sala de aula da escola e dizem que não podem pensar.

Uma divergência clara entre a obra piagetiana e a psicanalítica é a maneira como abordam o pensar. A pergunta piagetiana focalizou o *como* pensamos, enquanto que a psicanálise, conforme afirma Mijolla-Mellor (1992/2006), permite responder *porque* pensamos. Como pensamos segundo Piaget? Para definir a atividade de pensar, Piaget (1945) a distingue de *representar*, por serem acepções frequentemente confundidas. O autor discrimina as representações no seu sentido amplo de sistema de conceitos e esquemas mentais abstratos, da sua acepção estrita de imagem mental, recordação-imagem, ou símbolo concreto. Contudo, ambas são interdependentes porque “todo pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um significante e o conceito um significado” (Piaget, 1945 p. 87). A essência da função semiótica é a evocação representativa do que não é percebido e compõe-se de símbolos motivados e signos arbitrários e sociais. Assim, pensar é a superação do perceptivo e do motor no presente, evocando na ausência ou na presença e coordenando símbolos singulares e signos culturais. Todo esse complexo processo não se dá sem gasto energético.

A consideração dessa dupla dimensão simbólica e de signos no ensino da leitura, escrita e matemática traz à tona diferentes pedagogias com foco em um ou outro aspecto. Para Ferreira (1985), a escrita pode ser considerada como “uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (p. 10). Dependendo da posição que se tome, os efeitos no ensino são diferentes. A primeira leva à apropriação de um objeto de conhecimento, ou seja, a uma aprendizagem conceitual. A segunda leva a uma aquisição técnica. O método de alfabetização baseado na mera transmissão do código escrito costuma

ênfatizar atividades mecânicas e repetitivas de cópia, acentuando o aspecto motor da grafia, abordagem salientada nos desenhos do *par-educativo* das crianças. Dessa maneira, tanto a concepção de sujeito como do objeto de conhecimento refletem nas práticas clínicas e pedagógicas. O modo de intervir é modelado por esses subsídios.

Assim como Piaget postula uma reequilibração majorante que permite níveis qualitativos mais elaborados das ações, Freud afirma que a gênese do aparelho psíquico tende à transformação dos investimentos livremente deslocáveis em investimentos ligados. Essa ligação da força de Eros, na segunda tópica, eleva o nível do investimento pulsional em seu conjunto (Freud, 1911/1996). A ideia de um aparelho com energia ligada corresponde a uma maior heterogeneidade de sua função de pensamento, juízo e atenção. A circulação da energia pulsional ligada às representações tece um entramado mais móvel e heterogêneo de funcionamento. Isso se deve à **plasticidade** da pulsão.

Uma das funções da consciência é atingir um refinamento da operação do pensamento. Entretanto, o Ego deve enfrentar as exigências de suas três relações de dependência: da realidade, do Id e do Superego, preservando sua organização. Essa preservação pode instalar mecanismos de defesa quando o Ego não suporta a tensão, não a posterga nem a canaliza em rodeios. Em termos piagetianos a preservação do Eu é a invariante funcional que se conserva na transformação. Em suma, um Eu que assimila e se acomoda, um Eu que se preserva exposto às mudanças da realidade e da sua organização pulsional.

A teoria da equilibração relaciona maior estabilidade a maior dinamismo e reversibilidade do sistema cognitivo. A direção do desenvolvimento libidinal, da pura descarga à postergação do prazer (e a consequente possibilidade de sublimação), remete a uma trajetória “do caos ao cosmos”, tal como assinalada por Piaget. Em *Totem e Tabu*, Freud (1913/1996) especifica uma organização para essa expansão do Eu. Postula uma resposta ao “como pensamos”, mas no contexto filogenético. Afirma que no curso da história é possível identificar diferentes cosmovisões do mundo que produziram três grandes sistemas de pensamento: o animista (mitológico), o religioso e o científico. Esses sistemas lhe permitiriam estabelecer uma correspondência respectiva com três etapas do desenvolvimento da libido: o narcisismo, o achado de objeto ligado ao casal paterno e o estado de maturidade do indivíduo que procura seu objeto no mundo exterior.

O sistema religioso mencionado por Freud contribuiu, ao longo da história, com algumas metáforas e antigas narrações que acompanham o imaginário humano. Hoje ainda podemos encontrar seus resquícios culturais em representações do papel da mulher, do pensamento, do trabalho ou da autoridade na sociedade. O Antigo Testamento, por exemplo,

afirma que o trabalho foi uma forma de punição de Deus diante da perda do paraíso oferecido aos primeiros homens. O prazer absoluto do paraíso foi assim parcializado com a necessidade de “*ganhar o pão com o suor da testa*”. Além disso, o pecado que resultou na “perda do paraíso divino” foi originado por uma mulher que pegou a maçã proibida da árvore do conhecimento. Portanto, nessa perspectiva o trabalho é punição, a mulher pecadora e o conhecimento proibido. Para Mijolla-Mellor (1992), a gênese do pensamento também se funda na *perda do paraíso da evidência*. A sua queda configura um processo de desenvolvimento construído ao longo da infância na interação com os objetos da cultura, com pais, professores e pares. Todavia, quando essas interações não são “suficientemente boas” para desconstruir o mundo evidente, um espaço clínico pode instigar sua queda.

A seguir, apresentam-se produções discursivas das crianças em torno dos sentidos “não evidentes” que prevalecem na resolução de conflitos cognitivos (elaboração, inibição ou excitação) e na autovalorização como sujeito pensante (ser bom aluno, ser inteligente) e suas relações com a atenção.

#### **4.4 Os sentidos do conflito cognitivo e do si mesmo pensante: ilustrações clínicas**

Diferentemente da parte 2 que focou as relações intersubjetivas e da parte 3 que apresentou as observações dos adultos sobre o agir no contexto de jogos, aqui são ressaltados os sentidos das experiências intrasubjetivas das crianças. São apresentados em dois recortes: (1) o conflito cognitivo; e (2) o si mesmo pensante. Os procedimentos de coleta e análise de dados para esta etapa da pesquisa já foram detalhados no item Método e também na parte 2.

Esta parte da tese visa sistematizar modalidades de interação afetiva e cognitiva com o conflito cognitivo e os sentidos do si mesmo pensante. Para tanto, foram selecionados e organizados registros de produções discursivas das crianças em torno de temáticas como: *modalidades de interação* com conflitos cognitivos e regras (por que e como agir?); o papel da *regra* como interdição ou organizador; e, por último, o lugar do “*prestar atenção*” e da obediência na construção da *autovalorização* como sujeito cognitivo representado no *ser bom aluno* e *ser inteligente*.

Primeiramente, os interrogantes que levaram à necessidade de analisar as modalidades de interação com conflitos foram: Por que as crianças conseguem fazer o que elas não gostam? De que modo a *força de vontade* entra (ou não) em jogo na regulação afetiva da ação? Como já foi desenvolvido, este conceito piagetiano envolve valores e um mecanismo de descentração. As produções discursivas das crianças apontaram o “olhar do outro” como um valor que move suas ações, mas também a procura de uma satisfação a longo prazo através da

postergação do prazer imediato. Na ótica da psicanálise a postergação de prazer via regulação das ações pelo princípio de realidade, pode se originar na tentativa de evitar o desprazer e na procura do reconhecimento do outro. Algumas produções em torno da temática [O que você acha chato de fazer? Por que você faz mesmo assim?] ilustram esses processos:

I) Obtenção de um **prazer adiado**: GuiS (M) *“lição de casa em dupla. Eu faço sozinho, porque a pessoa fica preguiçosa. Quero passar de ano e tirar nota alta”* / GuiB (M) *“arrumar o quarto, faço porque acho bom ficar limpo”* / Ma (M) *“lição de casa. Brinco de lego depois que termino, então faço rápido”*; II) **O olhar do outro**: Le (F) *“ninguém ser meu amigo. Vou brincar com alguém que queira”* / GuiQ (M) *lição de livro. (Faço por) medo que a professora fique brava.* Br (M) *lição de casa. Se eu não fizer, a tia vai falar com meus pais e eles brigam*; III) **Evitação do desprazer**: Mi (M) *“ficar à toa, não ter o que fazer. Assisto TV e descanso para distrair”*.

Na diversidade de respostas verifica-se como cada pergunta ou proposta é assimilada de acordo com as preocupações e experiências da criança, como no caso de Le (F), que aproveita para expor sua dificuldade para fazer amizades e de Mi (F) que expressa seu tédio em um lar vivenciado como carente de objetos significativos de investimento onde a televisão preencheria essa lacuna.

No caso de Ma (M) e GuiB (M) eles conseguem dinamizar uma ação pouco prazerosa em função de um prazer adiado (brincar de lego e ter o quarto limpo). No entanto, os valores em jogo nesses mecanismos de regulação das ações são diferentes. No primeiro caso, a lição de casa ainda não parece ter um valor intrínseco, mas é um meio para obter um fim-recompensa de outra natureza (o brincar). No segundo caso, limpar o quarto é uma ação ligada ao valor da limpeza como meio e fim. O mesmo mecanismo se observa no caso de GuiS, porque trabalhar sozinho em tarefas cognitivas o levará a passar de ano, portanto, o valor da aprendizagem é um meio e um fim.

Se as produções discursivas supracitadas respondem à pergunta *por que agir*, a seguir, apresentam-se as que respondem ao *como agir* no contexto do conflito cognitivo. As falas das crianças são organizadas segundo a modalidade de interação com o desafio, os sentimentos nela articulados (como raiva e medo) e as formas de resolução (elaboração, inibição, irrupção). Ainda que a maioria das crianças afirme pedir ajuda diante da dificuldade, a expressão da afetividade é diversa e se traduz em tendências de ação mais elaborativas (plasticidade, heterogeneidade, complexidade) ou defensivas.

O tópico aqui escolhido foi [O que você faz quando algo é muito difícil e como você se sente?]. Entre as falas que apresentam indícios de **elaboração**, observaram-se: Wa (M) *“fico*

*com vontade de fazer; peço ajuda à professora, eu penso que vou conseguir*” / Fe (M) “*sinto que tenho que corrigir*” / Br (M) “*peço ajuda, não sempre preciso*” / Ca (M) “*peço ajuda ou tento muito*”. Entre as defensivas, constataram-se falas que remeteriam a uma **inibição** da ação: Is (F) “*às vezes fico com preguiça*” / Ga (M) (*penso que*) “*minha mãe vai me matar e ficou correndo em círculos*” / Lu (M) “*Sinto na cabeça que minha mãe vai me matar. Fico quieto*”. Outras crianças apontam à **irrupção** afetiva e a excitabilidade, em sentimentos de raiva e nervosismo, às vezes misturados com pedidos de ajuda: Is (F) “*Vontade de jogar pela janela. Jogo no chão e pego*” / Di (M) “*Raiva. Vontade de socar alguém. Tento, peço ajuda, às vezes desisto*” / Am (F) “*Um pouco nervosa. Às vezes peço ajuda*” / Ja (F) “*Rasgar a folha. [Rasga de verdade?] Sim. [E na prova?] Ai aguento, (ri) aguento sozinha*”.

As falas de Ga (M) e Lu (M) foram contíguas, portanto, é possível observar um efeito de “contágio” da imagem da “mãe na cabeça”, ilustração bastante próxima do conceito de Superego freudiano e do mecanismo de introjeção da autoridade parental. As respostas permitiram inferir três modalidades de aproximação ao conflito: 1) as mediadas por pedidos de ajuda ou tentativas de ação; 2) as inibitórias da ação; e 3) as significadas pela irrupção da descarga motora por meio da destruição do conflito representado em uma folha ou no desejo de “socar alguém”.

Se a princípio o conflito cognitivo mobiliza afetos de retração, impulsividade ou elaboração, é preciso identificar se a especificidade desta última remete ao pensamento. Em definitiva, as propostas oferecidas às crianças são potenciais dinamizadoras do prazer de pensar? Qual o valor da reflexão para as crianças na hora de resolver desafios intelectuais?

### ***O pensar como estratégia diante do conflito: fazer e compreender***

Piaget (1978) dedicou uma das suas obras ao estudo das relações entre o fazer e o compreender, no qual postula a anterioridade do *saber-fazer*, ou seja, a autonomia inicial da ação em relação à conceituação consciente. O processo foi representado no modelo da passagem da periferia aos mecanismos centrais. Tal como apontado pelo autor, para as crianças resulta difícil explicar seus procedimentos mediante a tomada de consciência. Metapsicologicamente, essa tomada de consciência requer da prevalência do processo secundário por sobre o primário e a modalidade elaborativa em detrimento da defensiva, requisitos psíquicos para o pensar reflexivo.

Para analisar essa questão em torno das estratégias utilizadas pelas crianças no jogo foi selecionada a pergunta [como você fez para jogar?]. A partir das falas, podem-se destacar três focos dos procedimentos: o pensamento (planejamento, antecipação, coordenação espaço-

temporal), a ação (pintar, montar, chutar, etc) e a causalidade via magia/sorte. Neste item analisaremos os dois primeiros. O terceiro caso da causalidade mágica será mais adiante abordado na sua relação com a compensação *alfa*. A alusão ao pensamento é indício de compensações *gama*, e o foco na ação geralmente é indício de *beta* via pós-correção. Apresentam-se a seguir, interpretações que respondem a essas modalidades *beta* e *gama* de compensação do conflito cognitivo durante o jogo.

No caso das significações tipo *beta*, notou-se o procedimento de pós-correção, evidenciando uma interação de tipo tentativa-e-erro: F (M) “*(joguei) mais ou menos porque caí em cilada. Pinteí de todas as cores. Depois coloquei uma setinha para perceber*” / Mil (F) “*Desmanchava tudo quando não dava certo*” / Am (F) “*Eu só desmontava os erros*” / Di (M) “*Tentar fazer, se cair numa cilada trocar as peças*” / Ma (F) “*Montava e via o que estava*” / Al (M) “*pintava e via se caía em cilada*”.

Os exemplos mostram, no início, um investimento sensório-motor da tarefa ao prevalecer o *interesse* de pintar ou montar, e também operatório no momento posterior de observação e avaliação do realizado. Primeiramente a criança age (pinta, monta as peças) para posteriormente refletir sobre o realizado. Assim, não antecipa o erro via planejamento, mas só *a posteriori* consegue enxergá-lo e corrigi-lo (desmonta o todo ou a parte, coloca setas no erro, etc). Essa ordem lógica é inversa à observada nas compensações *gama*: [O que precisa fazer para jogar bem o *Quatro cores?*] Gi (M) “*vou riscando e antes de cair na cilada pinto verdadeiramente*” / Fr (M) “*Pinteí de uma cor e para não confundir pus uma seta. Fazia um sanduíche de cor: vermelho laranja vermelho*” / Vi (M) “*prestar atenção, quando você pega uma cor tem que olhar direitinho o que já fez*” / Is (F) “*se concentrar nas cores que vai pegar*” / Di (M) “*olhar direito o que já fez e conferir*” / Wa (M) “*pensei nas cores, olhei*”.

Nas produções supracitadas observa-se uma antecipação prospectiva (atenção nas cores que vai pegar) e retrospectiva (olhar o que já foi feito) que oportuniza a pré-correção de erros. Infere-se também a coordenação das relações parte-todo entre a cor que se escolhe e a matriz já preenchida. Destarte, pensar durante a partida requer plasticidade e heterogeneidade para articular, em cada movimento, três tempos: passado (o que foi feito), presente (a escolha da peça) e futuro (onde será colocada e suas consequências).

Além dessa coordenação espaço-temporal, no caso de jogos como o *Sjoelbak*<sup>39</sup> as regulações motoras demandam um equilíbrio energético (ritmo e intensidade) do movimento, coordenando o olhar e a força do lançamento. Algumas crianças explicam assim suas

<sup>39</sup> Também conhecido como bilhar holandês, é jogado em uma prancha de madeira com 4 casas em uma das extremidades numeradas de 1 a 4. Os jogadores lançam discos de madeira da outra extremidade, tentando encaixá-los nas casas.

estratégias: Lu (M) *“Fiz muito forte, não deu certo. E muito fraco também não, é um pouco de cada. Fazia mira”* / Gi (M) *“Mirando e atirando. A parede servia de ajuda para acertar. É bom mirar os que estão no caminho”*.

As produções discursivas acima apontadas poderiam ser generalizadas fora do contexto de jogos como boas interpretações terapêuticas sobre as modalidades de interação com o mundo dos objetos e das pessoas no geral. Deter-se para observar a parte e o todo antes de agir, refletir sobre as escolhas presentes considerando as realizadas no passado, avaliar os efeitos que podem trazer no futuro, e, como aponta Gi (M) em relação aos discos de madeira, *“mirar os que estão no caminho”*, que resulta uma boa metáfora da empatia para as relações interpessoais.

### ***A causalidade mágica nos jogos: o fazer sem compreender***

O esquema mágico-artificialista configura um modo de funcionamento afetivo e cognitivo pré-operatório para regular a ação. No contexto dos atendimentos as crianças costumam apresentar restrições para explicar seus procedimentos durante o jogo ou afirmam não saber como fizeram. Quando ressaltam elementos como a sorte e a magia para justificar as ações durante a partida, parecem preencher essa lacuna de explicação causal. Algumas falas elucidam esse mecanismo ao explicar um sucesso no jogo a partir da onipotência do pensamento: [O que você fez para evitar ciladas?] Is (F) *“Pensei eu não vou errar e não caí em cilada”* [Como você fez para dar certo no jogo Sjoelbak?] Lu (M) *“Usando meu dedo da sorte, o dedo que manda”* [Como você se sente quando o desafio é difícil? Como o enfrenta?] Is (F) *“me sinto detonada, fico pensando vou conseguir, vou conseguir”*.

O esquema de significado causal mágico pode constituir, a curto prazo, uma estratégia afetiva motivadora para não desistir da tarefa. Mas sendo uma resposta da ordem do fazer sem compreender, não favoreceria a instauração do pensamento operatório. Piaget (1926/2005) já havia enfatizado a manutenção, no mundo adulto, de rituais mágicos para que alguma coisa ruim não acontecesse (como não pisar a linha da calçada). A literatura de autoajuda ou a chamada “programação neurolinguística” trabalha com a repetição de frases afirmadoras e visualizações do estilo “eu vou ter sucesso”. Ainda que sejam rituais intuitivos, podem funcionar como motor e regulação da ação, mesmo na qualidade de pré-operatórios.

No contexto do jogo *Dominó 4 cores*, uma boa estratégia para ganhar é utilizar prioritariamente as peças azuis, que por serem as mais numerosas, terminam “atrapalhando” a finalização do jogo. A coordenação da ordem de utilização das peças segundo a cor foi observada em várias produções discursivas com indícios de compensações *gama* sustentadas

no planejamento da ação: Fe (M) “*botava azuis no canto*” / Ja (F) “*Ir primeiro com uma cor e depois outra cor*” [Com qual começou?] “*Azul porque sempre me atrapalha*”. Diferentemente, Lu (M) manifesta indícios de uma compreensão intuitiva do jogar se queixando de que: “*Não escapei das ciladas, tive tanto azul!*”, frase que permite inferir sua dificuldade na tomada de consciência da autonomia para agir no jogo em um sentido operatório, intencional e coordenado.

A natureza do jogo pode favorecer algumas linhas interpretativas, como no caso do jogo com dados *Feche-a-caixa*. Nas explicações sobre os procedimentos, o fator acaso entrou em destaque: [Como você jogou? O que fez?] *Wa (M)*: “*bem, sei lá, foi sorte*” / *Di (M)* “*mais ou menos, fechar todas, precisa sorte*”. A maioria das crianças usou os dedos para somar e manifestaram pouca compreensão da estratégia de fechar primeiro os números grandes, o que aumenta as chances de vencer. Quando a tomada de consciência dessa estratégia está em construção, o caráter aleatório do lance de dados explica o melhor ou pior desempenho no jogo. Novamente, o acaso preenche essa lacuna causal operatória.

Diferentemente, no âmbito do jogo *Quarto*<sup>40</sup>, houve maior destaque da consideração das jogadas do outro, como manifestado nas seguintes falas: [Quais são boas dicas para jogar bem *Quarto*?] *He (M)* “*enganar o oponente porque ele está distraído*” / *Vin (M)* “*o outro colocou a peça no lugar errado e eu coloquei no certo para vencer*” / *Ga (M)* “*prestava muita atenção e bloqueava meu inimigo*” / *Lu (M)* “*eu olhava a cor e a forma*” / *Ni (M)* “*prestar muita atenção [o que você olhava?] as cores!*”.

Algumas respostas consideram a perspectiva do outro e permitem inferir um trabalho de descentração do próprio ponto de vista, conquista fundamental tanto da latência como do pensamento operatório. *Vi (M)* e *He (M)* conseguem reconhecer e se aproveitar das dispersões do colega. A respeito dos conteúdos da fala, percebe-se que *Ga (M)* nomeia o colega como inimigo e utiliza o termo “bloquear”, que lembra o vocabulário de táticas de jogos de guerra. Infere-se que a operação de classificação está em construção nos casos de *Lu (M)* e *Ni (M)* quando assinalam não coordenar ainda os quatro critérios do jogo, do qual deriva seu nome *Quarto*.

### **O sentido das regras como terceiridade na autorregulação**

As falas das crianças em torno do uso e sentido da regra se situam na tensão entre a heteronomia e autonomia. A regra geralmente é definida no seu caráter de interdição e

<sup>40</sup> O jogo de tabuleiro *Quarto* possui a particularidade de que cada jogador, na sua vez, estrategicamente escolhe a peça que seu parceiro deverá colocar no espaço mais pertinente para formar o “quarto”, ou seja, quatro peças contíguas conforme um de quatro critérios: forma, cor, tamanho ou furo.

punição. Cumpre assim uma função restritiva e corretiva perante a desobediência. Ainda assim, em alguns casos recebe o significado de organizadora do espaço físico. Além disso, nas produções discursivas o caráter preexistente da regra provém dos adultos e servem para responder às suas demandas, especialmente no contexto do lar. Diante da pergunta [para que servem as regras? O que aconteceria se não existissem?] destaca-se sua função reguladora em contextos de jogos (1), na convivência social (2) e no lar (3):

(1) Br (M) *“servem para nos alertar. Não pintar as cores junto. Senão a gente não poderia jogar, não teria graça”* / Na (F) *“Eu sei a regra da carta que não pode ver a carta do outro porque já vence. Não pode trapacear no jogo”*.

(2) Vi (M) *“Não cair, não ser burro, não bagunçar”* / Pe (M) *servem para não bater.* Am (F) *“no dominó não pode fazer errado. Senão não ia ser certo de jogar. A professora não deixa ficar conversando com amigos. E nem copiar as coisas dos outros”* / Le (F) *“tipo se o trânsito estiver no vermelho para e o verde anda”* / Br (M) *“para alertar as pessoas a não fazerem coisas e cometam erros”*.

(3) Le (F) *“para não brigar, essas coisas. Eles iriam brigar, a casa ia tá suja”* / Ma (M) *“quando a mãe fala ‘vai tomar banho’ eu tomo. Senão ia ficar fedido”* / Th (M) *“serve para arrumar o quarto. Senão ia ficar bagunçado”* / Mi (F) *“existem para não fazer bagunça”* / GuiB (M) *“para manter organizado. Senão ia ficar desorganizado, a casa por exemplo”* / Vin (M) *“pro pai corrigir as crianças. Os filhos não iam obedecer. Deixam de castigo ou batem”*.

Novamente a diversidade de interpretações a uma mesma pergunta permite verificar como a projeção extrapola seu registro de mecanismo de defesa ou de patologia (como na paranoia). Em um contexto clínico, as diferentes propostas facilitam a emergência subjetiva, as preocupações, desejos e interesses das crianças. Algumas falas salientam o registro da punição e interdição da regra (não cometer erros, não bater, não conversar). Outras contemplam a dialética reguladora interdição/possibilidade e a introdução de seus aspectos positivos, como no caso da organização do quarto, do trânsito ou do jogo, que “não tem graça” sem regras que regulem.

Verificou-se que a regra é recorrentemente associada a discursos de obediência, escolares e adultos, como “não bagunçar”, não cair, bater, não “ser burro”, etc. Dessa forma, as crianças tendem a assimilá-la também com base no discurso do outro, característica comum a um pensamento edípico, intuitivo e heterônomo. Mais uma vez, os pais superegóicos a encarnam e aparecem representados em interpretações endogâmicas, como a mãe que manda tomar banho ou o pai que deixa de castigo para “corrigir” as crianças.

Entretanto, também os adultos podem fomentar essa heteronomia edípica, como no

seguinte exemplo: Is (F) “*os meninos da fila estavam empurrando as meninas. A professora ameaçou de falar com as mães, mas não mudou. Não dei bola porque os meninos são assim*”. Nesse caso, a trama significativa de Is situa uma professora que apela à “ameaça” edípica, trazendo simbolicamente os pais como organizadores do contexto escolar. Além de não ter funcionado, esse tipo de intervenção deslegitima o professor como referência exogâmica de autoridade, tão necessária para os trabalhos da latência e do período operatório, e parece deixar a Is com a ideia naturalizadora de que “*menino é assim*”.

Indagar a função das regras permite deduzir certos níveis da sua conceitualização e os sentidos de seu cumprimento. As situações de conflito “resolvidas” via impulsividade podem ser posteriormente significados de modo mais operatório, com base na empatia e na descentração do próprio ponto de vista: Die (M) “*numa briga o moleque chorou, aprendi a não mexer com os outros*”. Diferentemente, pode também persistir um caráter arbitrário e heterônomo com base na justificativa de que a regra existe e tem que ser cumprida, mas sem menção de implicação subjetiva ou consenso: So (F) “*fiquei jogando amendoim na sala. Joguei porque estava chateada. Lembrei que não pode jogar*”. No caso de So (F) a irrupção de sentimentos de mal-estar no ato de jogar amendoim pode estar relacionada a uma autovalorização restritiva e rígida. Em outro atendimento foi indagado [O que você faz para se acalmar?] e ela respondeu: “*nada, já nasci nervosa*”.

Para outras crianças, cumprir uma regra pode funcionar como um modo de autovalorização mostrando-se superior aos pares perante o olhar do adulto: Vi (M) “*numa briga a professora deu castigo para todos, menos para mim. Porque eu fui avisar que estavam fazendo bagunça e não me meti na briga*”. A necessidade de mostrar-se inteligente e obediente diante dos adultos é recorrente em Vi (M). Por exemplo, quando a monitora pergunta o que ele fez durante a semana comenta que foi ao médico e “*a doutora falou que eu sou esperto, está tudo bem e sou bom em matemática*”.

Em conclusão, a partir das falas das crianças verificou-se que a regra é interpretada como organizadora ou como corretivo ligado à punição após o erro. Quando a regra organiza pelo seu caráter antecipador, na modalidade da regulação *gama*, a interdição está presente no sistema cognitivo e permite, virtualmente, antecipar (pré-corregir) erros ou prevenir conflitos. Viu-se, ademais, que quando a regra é um corretivo externo os modos de interagir com os conflitos mantêm traços de magia e heteronomia, o que resulta coerente com a impossibilidade de investir afetivamente o pensamento operatório como ferramenta para resolvê-los.

A seguir, na mesma linha intrasubjetiva da tomada de consciência do si mesmo até aqui

abordada, serão apresentadas as produções discursivas em torno da autovalorização, presente e futura. No tempo presente, em relação ao sentido da atenção e do pensamento, implícitos nas crenças sobre o que é “ser bom aluno”. No tempo futuro, na abordagem do si mesmo projetado na expectativa de mudanças e na construção de um projeto identificatório.

#### **“A TV me distrai”: a co-construção da atenção**

Por que há dificuldades para prestar atenção segundo as crianças? A respeito do tópico [atenção nas tarefas], as falas permitem deduzir que as telas favorecem a dispersão na hora de fazer a lição de casa: *Gi (M)* “Às vezes eu quero assistir TV ao invés de fazer lição” / *Fe (M)* “eu consigo fazer lição, mas fico pensando no DS e olho para o céu. Às vezes esqueço” / *Fr (M)* “geralmente eu faço as coisas, mas fico na dívida” / *Lu (M)* “às vezes preciso da ajuda da minha mãe e ela não está”.

Nos exemplos, a TV e os desenhos animados (DS) aparecem fortemente investidos. *Lu (M)* relaciona sua dispersão com lacunas que perturbam seu desempenho e a ausência de referências adultas que orientem durante a tarefa, neste caso a mãe. No desenvolvimento psicosssexual, a função materna representa o primeiro objeto simultaneamente protetor (quando responde) e hostil (quando ausente).

Distintos elementos como a TV, os irmãos e barulhos dos vizinhos parecem atrapalhar no ambiente destinado a fazer lição de casa, como nos seguintes casos: [Onde você faz lições? É bom esse lugar?] *Ga (M)* “Na sala e na cozinha. Não é bom porque o meu irmão liga a TV e me atrapalha” / *Vin (M)* “Na mesa da cozinha. Não é bom porque a TV faz barulho” / *Ed (M)* “No chão da sala. É bom, mas a TV me distrai” / *Di (M)* Na sala, mais ou menos, tem a TV” / *La (F)* “na sala, a televisão atrapalha” / *Le (F)* “no quarto, na cozinha ou na sala, a TV atrapalha e o som que a vizinha aumenta” / *De (M)* “no quarto, atrapalha meu irmão jogando videogame”.

Os exemplos ilustram de que modo atuam diferentes fatores que podem intervir no desenvolvimento da “capacidade atencional” (Fernandez, 2010), co-construída na interação de fatores internos e externos. Entre esses últimos, verificou-se uma massiva presença da TV como “pano sonoro de fundo” no lar.

#### **4.5 “Vão mal porque não prestam atenção”: o ser aluno no olhar das crianças**

As crianças definem “ser bom aluno” em relação a aspectos disciplinares como a obediência e prestar atenção. As produções em torno da temática [Você é bom aluno? O que fazem os alunos bons?] evidenciaram a recorrência dessa linha explicativa: *Bi (F)* “Sim sou,

*prestam atenção” / An (M) “sou, olho para frente”. Vic (M) “sim sou. Eles respiram, brincam na hora do recreio, não ficam zoando outras” / GuiQ (M) “mais ou menos, respeitam a professora” Br (M) “sou, só quando a menina do meu lado não enche o saco, ela vai e me cutuca, ela é capeta. Bons alunos não ligam para os comentários” Ke (F) “mais ou menos eu sou, tem que prestar atenção” / Is (F) “mais ou menos, tem que prestar atenção” / Di (M) “na escola tem bons alunos, são espertos, mas fazem bagunça, prestam atenção na sala e no recreio fazem uma guerra” / Br (M) (pergunta para Di) “são espertos intelectuais ou espertos na vida?”.*

Chama a atenção que, sendo crianças em dificuldade escolar, a maioria diz ser bom aluno ou “mais ou menos”. Ser bom aluno é associado a prestar atenção e a aspectos disciplinares como não zoar e não fazer bagunça. Entretanto, observa-se que Di (M), talvez em alusão a sua própria experiência de aluno, distingue a inteligência na sala de aula dos problemas disciplinares no recreio. Assim, os alunos podem ser espertos e ao mesmo tempo fazer bagunça. Br (M) aproveita esse comentário do colega para questionar a distinção de esperteza intelectual e “na vida”. Ele manifesta depender do humor da colega para ser bom aluno, o que permite inferir a impermanência do si mesmo de acordo com fatores externos.

Em outras rodas de conversa em que foi abordado o tópico [“Ser bom aluno”] também foram salientadas questões disciplinares, o prestar atenção e fazer a lição: *Br (M) “não ficar agressivo e sempre respeitar os professores” / Fe (M) “não bater, não responder” / Vin (M) “não bater nos outros, fazer toda a lição e a lição de casa” / Vi (M) “não atrapalhar, fazer barulho, derrubar a cadeira. Eu faço atividades, eu falo ‘silêncio’”. Na (F) “obedecer a professora e fazer as lições todas certas, escutar o que a professora diz para fazer” / GuiS (M) “ser educado, estudar, não ficar ligando mal os alunos, fazer a lição certo” / PH (M) “não bagunçar, não bater, ser amigo [você faz isso?] não. [então o que você precisa para ser bom aluno?] aprender” / Am (F) “fazer bastante lição para acertar. Obedecer a mãe e o pai. Todo o dia quando fala ‘não pode ir para rua’ não ir”.*

As produções discursivas das crianças parecem homologar ser bom aluno a ser obediente. Só Am (F) manifesta-se mais endogâmica e apela à família para explicar um papel escolar. PH (M) assinala que “não bagunçar” não seria suficiente para ser bom aluno, sendo o único que utiliza o verbo aprender para defini-lo. Em suma, foi verificado que entre os significados que circulam sobre o bom desempenho escolar prevalece o discurso da obediência e da atenção, o que marcaria uma discrepância com o observado nos motivos de inscrição das fichas de matrícula (cf. parte 1), nas quais as questões atitudinais não prevaleceram no preenchimento das crianças, mas sim entre os adultos. Em concordância com

Janis (2004), pode-se afirmar que a definição de bom aluno que privilegia a disciplina está remetendo a um suposto saber sobre o que é ser bom aluno e, assim, a “alguém” que presta atenção e obedece. Ou seja, está se apontando a um ideal de aluno com qualidades que são implícita e explicitamente esperadas pelos adultos.

A atribuição causal a respeito do desempenho escolar foi abordada no assunto [Por que alguns alunos vão bem na escola e outros não? Você vai bem? o que faz?]. Nas respostas também prevaleceram os aspectos disciplinares, como ilustram as seguintes falas: *Le (F)* “vão mal porque não prestam atenção nas aulas. Eu fico sentada e quietinha pra ouvir a professora explicar. Eu vou bem, mais ou menos” / *Th(M)* “fica conversando e não presta atenção. Eu vou bem porque eu presto atenção. Eu tiro notas boas” / *La(F)* “Faz lição ouve a professora e faz lição de casa. (Eu sou) mais ou menos, meus amigos sabem mais” / *Vin (M)* “fazer bagunça e não prestar atenção. Eu vou bem, presto atenção na professora e não faço bagunça” / *Mi (F)* “prestar atenção e não conversar. (Eu sou) mais ou menos porque eu penso em outras coisas” / *GuiB (M)* “prestar atenção. (Eu sou) mais ou menos porque não presto atenção, fico conversando”.

Resulta notável que na parte 2 da tese tenha sido verificado certo mal-estar das crianças em relação ao vínculo com os professores, aspecto que não aparece mencionado por nenhuma delas no momento de refletir sobre o desempenho escolar. A prevalência da palavra *atenção* nas falas e a visível recorrência do aspecto disciplinar permitem concluir que ser bom aluno e ter sucesso escolar é uma questão individual. Por um lado, a apropriação do discurso da atenção é coerente com os dados achados na parte 1, na qual se verificou que na hora de dar sentido à dificuldade escolar, pais, professores e profissionais mergulham no vocabulário relacionado com o déficit atencional e os problemas de concentração. Por outro, as produções acima mostram que a criança estaria discursivamente ciente dos aspectos atitudinais em jogo para ser bom aluno. Ou seja, ela “sabe” ou, pelo menos repete verbalmente, que para ser bom aluno há que obedecer e prestar atenção. Não obstante cabe então perguntar: se os adultos justificam a dificuldade escolar pela falta de atenção e a criança admite que, para ser bom aluno, ela precisa prestar atenção, por que a dificuldade persiste? Por que tanta ênfase na demanda de atenção em detrimento do pensar? Até que ponto o discurso disciplinar da atenção não ocultaria a essência epistêmica da escola?

As crenças sobre o *ser bom aluno* interferem na construção da autovalorização como sujeitos pensantes, mas também as representações do *ser inteligente*. A inteligência foi definida pelas crianças desde diferentes prismas: [Pensa em uma pessoa inteligente. O que faz uma pessoa inteligente?] *Br (M)* “estudar muito, de dia e de noite” / *GuiS (M)* “meu primo

*presta atenção na sala e fica perto da professora, na frente, porque ele é inteligente. Eu não sou inteligente [um pouco?] só um pouquinho. Eu sou muito distraído” / Am (F) “minha prima mais velha, tem 11 anos, ela todo dia pega livros e fica lendo [e você é inteligente?] mais ou menos. Eu tento ler” / Gui Q (M) “minha prima, ela estuda muito” / Ed (M) “minha mãe é inteligente, porque ela foi na escola e fez curso de inglês. Eu não sou inteligente porque preciso estudar mais” / Le (F) “conheço uma bailarina que é inteligente, minha professora de ballet, eu queria ser bailarina. Sou inteligente porque penso, penso até conseguir”.*

Os sentidos do *ser inteligente* relacionam-se ao desempenho escolar subjacente no vocabulário escolhido para sua definição: estudar, sentar-se na frente da sala de aula e prestar atenção. GuiS se define como “não inteligente”, com base na crença de que dispersão e inteligência são excludentes. O outro também é parâmetro nessas crenças, como no caso de Am, que afirma que sua prima é inteligente porque fica lendo o dia todo, enquanto ela é “mais ou menos inteligente” porque ainda não consegue ler. Só Le parece extrair a inteligência do contexto usual da escola e relaciona essa qualidade ao pensamento.

Em concordância com a parte 2 da pesquisa, é possível afirmar que a autovalorização da criança como sujeito pensante e autônomo se constrói na interação com os discursos dos outros: discursos escolares e adultos sobre a inteligência e sobre o *ser bom ou mal aluno*. Os significantes “prestar atenção” são hegemônicos na hora de dar sentido ao sucesso escolar. Os aspectos pedagógico-disciplinares como não conversar com os colegas e sentar na frente da sala de aula permeiam os discursos infantis. Prestar atenção é um esquema relacionado com a visão focal, como no caso de An (M) que a define como “*não olhar para os lados*”.

No seu trabalho sobre a capacidade atencional, Fernandez (2015) define “atender” como sinônimo de cuidar, e aponta que o estar desatento não resulta equivalente a estar distraído. Para a autora, a atenção costuma ser confundida com focalização unilinear, olhar fixo e sustentado, entretanto, a dispersão é habitual e necessária, porque é preciso perder foco para ganhar amplitude. Essa dinâmica atencional se observa em cada partida de um jogo. No *Quatro cores*, por exemplo, há um ir e vir entre prestar atenção à parte para passar ao todo e vice-versa, escutar dicas dos outros, focar a postura, o aperto do lápis e voltar à parte-região.

A oferta de um espaço para pensar pelo prazer e o enriquecimento do pensamento, em outras palavras, o convite para uma atividade de reflexão que seja um fim em si mesmo, tem um caráter de inédito e de novidade para algumas crianças. Os sentidos da roda de conversa das oficinas resultam diferenciados, mas costuma ser reconhecido como um espaço de reflexão: [para que serve a roda de conversa?] G (M) “*Falar o que aprendeu hoje, falar dos*

*jogos*” / F (M) “*ser sincero com você mesmo*” / L (M) “*respeito e silêncio*”. Todavia, quando a roda não é significada no valor da experiência singular do pensar, pode cobrar o sentido heterônomo de demanda do adulto. Nesses casos, parece que quando o adulto pergunta, visa avaliar e obter “a resposta” única e correta, como se toda pergunta tivesse uma resposta que ele já possui, mas faz de conta que “não sabe”. Isso pode ser observado nas seguintes expressões: Di (M) “*não sei bem para que serve, é para estudar a gente*” / Am (F) “*para saber o que vocês querem de nós*”. No caso de Ar (M), diante da pergunta [Como você se sente quando algo é muito difícil], diz: “*Eu não sei. [o que você faz?] Eu também não sei essa*”. Assim, Ar responde como se existisse um gabarito de respostas prontas que ele tem que acertar.

Para concluir, destacamos que o discurso exacerbado da atenção parece obstruir e enrijecer a circulação de um discurso mais dinâmico e heterogêneo, que permita abrir a novas reflexões sobre o problema escolar. Com base nas perspectivas do desenvolvimento infantil de Piaget e da psicanálise, pode-se admitir que esta insistência se sustentaria no fato de que, no lugar de poder dos adultos, é mais fácil exigir obediência a uma criança que acompanhá-la na delicada e trabalhosa tarefa de construir o valor de um pensamento autônomo. Além disso, o adulto significado como avaliador e dono da verdade é um esquema afetivo que ressoa na inibição do prazer do pensamento autônomo. Esse esquema, quando duradouro, pode ser efeito de poucos espaços que salientem a diversidade subjetiva, que valorizem o confronto de ideias e o enriquecimento intelectual coletivo como um fim em si mesmo, diferentemente de ser só um motivo para ganhar uma nota ou cumprir com a expectativa do adulto. Nessas distinções se enraízam os objetivos do dispositivo clínico com crianças em dificuldade escolar.

## Parte 5: A clínica piagetiana e a clínica psicanalítica

Todo aquele que espera aprender o nobre jogo do xadrez nos livros, cedo descobrirá que somente as aberturas e os finais admitem uma apresentação sistemática exaustiva e que a infinita variedade de jogadas que se desenvolvem após a abertura desafia qualquer descrição desse tipo. Essa lacuna na instrução só pode ser preenchida por um estudo diligente dos jogos travados pelos mestres. As regras que podem ser estabelecidas para o exercício do tratamento psicanalítico acham-se sujeitas a limitações similares.

*Sigmund Freud*

Cedendo nas palavras, terminamos por ceder nas ideias.  
Cedendo nos modelos, terminamos por ceder nas práticas.

*Bernard Golse*

Nesta parte da tese defende-se uma proposta de clínica fundamentada nos recortes conceituais das teorias piagetiana e psicanalítica e nos autores já mencionados ao longo do trabalho. Apontam-se convergências em ambas as abordagens no que toca a suas concepções de sujeito e de avaliação e intervenção. Finalmente, são apresentados indicadores empíricos de modalidades afetivas e cognitivas. São utilizados em breves estudos de caso que ilustram os conceitos e indicadores desenvolvidos.

### 5.1 A clínica piagetiana

É possível falar de uma “clínica piagetiana”? Assim como sustentamos em nossa pesquisa, Meljac e Lemmel (2007) apontam que sim. Também Gibello (2011) sugere que Piaget foi um dos cinco grandes clínicos da história do lado de Freud, Hipócrates, Galeno e Avicenne. O termo “clínico” foi utilizado por Piaget para definir seu método de realização de entrevistas com crianças. Segundo Meljac e Lemmel (2007) na passagem do método clínico piagetiano à “clínica piagetiana” Inhelder teve um papel fundamental. Qual seria sua especificidade clínica? As autoras destacam os efeitos terapêuticos que promovem mudanças em crianças que parecem envergonhadas ou desconcertadas na gestão do próprio pensar. Na clínica piagetiana, o conflito se oferece não só como um modo de avaliar o sujeito epistêmico, mas como uma nova oportunidade de reorganização de antigos modos de pensar do sujeito psicológico (Meljac & Lemmel, 2007).

Verificou-se na parte 3 que os jogos resultam investidos afetivamente pelas crianças nas formas de *interesse* e *persistência* na tarefa. O valor dos jogos como recurso na clínica

piagetiana pode ser observado tanto do lado da criança como do pesquisador-clínico. No caso do adulto, favorecem a observação e intervenção em torno das regulações afetivas e cognitivas diante dos conflitos. Para a criança, instauram um encontro com o prazer-tensão de pensar estratégias de resolução durante a partida, juntamente à expectativa de ganhar e obter um prazer maior a longo prazo pela confirmação de um satisfatório funcionamento do Eu.

A reorganização do pensar via assimilação (incorporação do universo) e acomodação (reajustes à realidade) são os fundamentos da definição de um sujeito “melhor adaptado” (Piaget, 1964/1975). Baseada nessa abordagem teórica, Paín (2010) adverte que a clínica não deveria procurar adaptar o sujeito no sentido de “arrumar” o aparelho pensante da criança para se acomodar à cadeia escolar. A adaptação, para Piaget (1964), é a organização progressiva e cada vez mais precisa da realidade, que leva ao **domínio subjetivo** do conhecimento. A inteligência lógica libera o sujeito para evoluir e se fazer “dono dos acontecimentos mais distantes no espaço e no tempo”, incorporando o universo em diferentes níveis sucessivos de assimilação (p. 18). Com base nesse significado do conhecer, afirmamos que a teoria piagetiana pode ser tão rica na clínica quanto na escola.

A clínica piagetiana põe em xeque o valor da inteligência traduzida a um número de QI. Os relatórios psicológicos das crianças participantes das oficinas mostram que o WISC continua sendo hegemônico na hora de serem avaliadas. Nessa linha, Lenoble (2011) admite a dificuldade de afirmar se uma dificuldade de aprendizagem pode ou não ser uma patologia. A autora lembra que, em 1905, Binet e Simon foram convocados para fazer um teste de avaliação cognitiva e assim chegaram a um QI e idade mental. Essa forma de avaliar tinha um duplo objetivo: por um lado, compreender cientificamente a dificuldade de aprender e, por outro, responder à necessidade pragmática de filtrar e classificar as crianças. Entretanto, Lenoble (2011) destaca que, em 1920, Piaget trabalha com eles em Paris e termina achando o teste “rígido demais” porque o conhecimento construído em um momento não é sinônimo de níveis de compreensão. O WISC responde à lógica de Binet e Simon, desestimada por Piaget.

Fainblum (2008), psicanalista argentina que trabalha na clínica de sujeitos com deficiência, contrapõe o diagnóstico da inteligência via QI a um diagnóstico piagetiano. Justifica esse contraponto na concepção piagetiana de sujeito e observa que existe uma grande fronteira entre conhecer o nível cognitivo através de um número, ou seja, um QI normalizante “ou em função de uma perspectiva psicogenética, piagetiana tanto no nível de diagnóstico como de tratamento” (p. 82). Apesar disso, a autora adverte sobre a inoperância de transformar os estágios piagetianos em escalas de condicionamento apriorísticas e rendimentos comportamentais, assim como o risco de deixar de lado a intervenção do adulto.

A questão do desenvolvimento atípico será retomada posteriormente com um exemplo de uma menina participante das oficinas com síndrome de *Kabuki*.

Como foi assinalado na apresentação da tese, desenvolvimento e clínica infantil são interdependentes, como as duas faces da mesma moeda. A perspectiva da psicologia do desenvolvimento problematiza a pertinência do modo em que são colocadas as perguntas na clínica: um sujeito está apresentando certos comportamentos disfuncionais ou tem um transtorno? Uma criança está se manifestando inquieta e desconcentrada ou é hiperativa? Ademais, o modo de fazer perguntas pressupõe uma determinada ordem lógica de modelo causal, ao estilo do “ovo e a galinha”. A psicologia do desenvolvimento oferece ferramentas conceituais para desconstruir a visão do diagnóstico clínico como fechamento estático do “ser” diluído em um “ter” (transtornos, QI, etc.). Um sujeito em desenvolvimento interpela um movimento analítico desde o “ser” para um “estar sendo” dinâmico, desde o registro do manifesto ao latente e desde a legitimidade sacralizada do discurso médico à pergunta acerca de para que serve um diagnóstico em um determinado contexto sociocultural.

### **5.1.1 O conflito afetivo nas intervenções clínicas com jogos**

Segundo Brenelli (1996), o jogo se configura como um objeto atrativo em si mesmo, e, ao mesmo tempo, como um meio para pensar. Macedo, Petty e Passos (2010) também problematizaram se o jogo é um fim ou um meio. Concluem que se para o psicólogo, professor ou psicopedagogo constitui um meio para intervir ou avaliar, para criança é um fim em si mesmo, no aqui e agora, válido pelo prazer e o desafio do momento. Concordando com os autores, salientamos que na intervenção clínica os jogos são, simultaneamente, um fim e um meio, porque possibilitam o acesso ao prazer de pensar que transcende o jogar aqui e agora. O mecanismo regulador que ativa essa possibilidade de agir para além do imediato é a *força de vontade* (regulação de regulações afetivas) que permite um avanço em termos de descentração do registro espacial e temporal manifesto.

O que é intervir na clínica piagetiana? Para Souza (1996/2005), intervir é mediar, ou seja, colocar-se no meio, e no caso específico da intervenção psicopedagógica, mediar entre a criança e os objetos de conhecimento. Pode-se intervir com falas, assinalamentos ou interpretações, visando acompanhar os processos das crianças diante das atividades para que elas possam, progressivamente, compreender, explicitar e corrigir procedimentos ou introduzir novos elementos. Conforme a autora, a partir de diversos instrumentos, intervir é

promover um espaço para o sujeito pensar e tentar “levar à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das ideias” (p. 115).

Para que intervir? Para transformar modalidades rígidas de interação com os objetos físicos e sociais, para oferecer alternativas de posicionamento subjetivo. Nas intervenções grupais com jogos, o adulto não encarna a lei, mas faz parte, junto com a criança, da legalidade do jogo. O que organiza é o tecido simbólico e uma ordem comum proposta pela lógica lúdica. Assim, o espírito do jogo de regra regula adultos e crianças, abarcando a todos os participantes, dando enquadre e contenção porque, como foi comentado, o jogo é menos intrusivo em relação às defesas individuais das crianças da latência.

O fator *tempo* é outro aspecto clínico importante a destacar tanto no sentido da quantidade de sessões de atendimento como no ritmo das partidas. O programa de intervenção do Leda está organizado em três semestres e as transformações são a longo prazo. Na parte 3 da pesquisa observou-se que, durante o primeiro semestre de intervenção, as crianças manifestam procedimentos insuficientes para uma interação operatória com o jogo. No cenário temporal das partidas, Macedo (2009) afirma que os jogos permitem realizar uma leitura tanto sincrônica como diacrônica. Quais seriam os possíveis indicadores dessas mudanças na interação com os conflitos emergentes no dispositivo?

O modo prevalente de interação de um sujeito com o jogo pode convergir, em uma perspectiva sincrônica, com a modalidade de suas produções simbólicas (o que será explorado mais adiante nos estudos de caso). A convergência prazer-pensamento também possibilita uma análise sincrônica das relações afeto-cognição no contexto do jogo. Em uma perspectiva *diacrônica*, a sistematização de intervenções clínicas grupais torna o jogo um instrumento favorecedor da construção de atitudes e procedimentos expansivos do desenvolvimento.

Em função do seu estatuto de objeto organizador da tarefa (exigência do meio), o jogo constitui um contexto propício para enfrentar contradições e conflitos afetivos, sociais e cognitivos. Porém, no imaginário coletivo frequentemente são representantes de um universo lúdico associado ao prazer e o divertimento. Durante a apresentação do jogo é frequente que algumas crianças comentem que a proposta “é muito fácil” ou “é bico”. Contudo, o que a princípio parece fácil, banal ou mero entretenimento, pouco a pouco se redescobre como elemento desafiador que exige reflexão, concentração e provoca o desconforto da tensão de não saber. Aceitar e elaborar esse desequilíbrio torna necessário desmitificar o erro como fracasso para entendê-lo como parte de um processo maior de equilíbrio majorante. Admitir um erro pode refletir em um ganho qualitativo diante da negação do conflito (modalidade *alfa* defensiva) ou da rigidez na repetição de estratégias para sua resolução.

Como foi discutido na parte 4, a teoria da equilibração piagetiana permite utilizar situações clínicas de jogo para estudar aspectos cognitivos e afetivos tanto nos modos de interação do sujeito como nas transformações dessas formas de interagir. Uma intervenção clínica piagetiana parte do pressuposto de que somente agimos se estivermos momentaneamente desequilibrados. Tomando como referência conceitos de Claparède, Piaget (1954/2005) descreve o desequilíbrio como uma impressão afetiva produto da consciência de uma necessidade. Quando ela é satisfeita, o reequilíbrio se caracteriza por um sentimento de satisfação. Não há ato de inteligência sem pergunta, sem experiência ou sensação de lacuna, assim como não há nutrição sem fome. Portanto, o mecanismo da equilibração tem assim uma significação duplamente afetiva (ligada ao prazer) e intelectual (Piaget, 1954/2005).

A situação de jogo torna-se exigência narcisista de ação porque os erros e o perder, resultado de um jogar deficitário em relação a um adversário, deixam em evidência as próprias limitações para sair bem-sucedido. Portanto, ao contrário do contexto escolar, que pode ser transitado por um sujeito copista que simula ou memoriza conteúdos e cumpre com o “ofício de ser aluno”, o contexto de jogos torna mais difícil “esconder” as falhas ou disfarçar um bom desempenho. Nele, os efeitos de um pensar não operatório são evidenciados a curto prazo (durante uma jogada, por exemplo) e não dependem de um avaliador adulto externo que coloque uma nota ou assinale os erros. Além disso, nos jogos como *Quatro cores* ou *labirintos*, o erro fica registrado em uma folha de papel: a cilada pode ser advertida e apagada, mas, diferentemente de outros jogos como os de percurso, a marca do erro continua graficamente exposta. Parafraseando Lhôte (1994), a folha funciona como um espelho do pensamento.

No contexto da teoria da equilibração, para Macedo (2009) a afetividade cumpre um papel motivacional, ou seja, de mobilização energética e função orientadora, de “disciplina da vontade”. O autor aponta dois desafios das intervenções com jogos. Por um lado, fazer dos conflitos um motivo para criar instigações cujo enfrentamento gere processos de conhecimento, em detrimento da desistência ou confirmação de impossibilidades. Por outro, desencadear a busca ativa para melhores formas (coordenações) ou conteúdos (observáveis). A sistematização dos dados da parte 3 mostrou como, para a criança com dificuldade escolar, a própria natureza do jogo facilita a motivação (interesse e persistência), no entanto, é a mediação do outro a que favorece as coordenações (planejamento, diversificação e análise de estratégias).

Ainda que o título desta tese aponte à defesa da construção de um prazer de pensar, cabe advertir que ao longo da sua obra Piaget menciona os termos interesse e satisfação e em

poucas passagens alude ao “prazer”, à exceção do “prazer funcional” sensório-motor. Assim, o autor afirma que a alimentação funcional dos esquemas é fonte de satisfação. A repetição (com sentido lúdico, ou seja, de prazer funcional) forma hábitos, é matriz de regularidade (Macedo, Petty & Passos, 2010). A regra do jogo também é regularidade que propicia a análise dos aspectos afetivos do jogar operatório. O funcionamento afetivo se manifesta em condutas que envolvem tendências de diferentes graus de intensidade e níveis de desenvolvimento qualitativamente diversos. Assim como as estruturas cognitivas são formas de organizar o pensamento, a afetividade manifesta diferentes modalidades de organização energética, sendo a *força de vontade* a sua qualidade de tendência superior.

Funcionamento afetivo e cognitivo são termos separados para seu estudo conceitual, mas “no comportamento concreto do indivíduo são indissociáveis” (Piaget, 1954/2005, p 19). Os sentimentos agradáveis ou desagradáveis e os estéticos (relacionados com a lógica) intervêm em mecanismos funcionais como a seleção perceptiva. O sentimento estético do pensar vem da tradição filosófica e foi estudado por Paín e outros autores no campo da psicopedagogia (Ferrari & Sordi, 2009). Diversos fatores afetivos podem estar presentes em três momentos da interação com o conflito cognitivo:

(...) há no *início* um interesse, intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; *ao longo do trabalho* podem intervir estados de *prazer*, de decepção, de fadiga, sentimentos de fadiga, de esforço, de tédio, etc; no *final* do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; por *último* podem ser acrescentados sentimentos estéticos (coerência da solução encontrada) (Piaget, 1954/2005, p. 19, grifos meus).

A citação acima postula quatro momentos que configuram uma matriz de análise de procedimentos e modalidades afetivas da ação durante o jogo: 1) interesse; 2) esforço, cansaço, prazer; 3) sentimentos de fracasso/sucesso; e 4) sentimentos estéticos. A utilização da noção de interesse intrínseco ou extrínseco pareceria convergir com a noção de motivações extrínsecas e intrínsecas pesquisadas pela psicologia cognitiva contemporânea (Cabanach & Arias, 1998; Paiva & Boruchovitch, 2010; Martinelli & Agüena, 2011). No entanto, do ponto de vista piagetiano, a distinção entre intrínseco e extrínseco não tem fronteiras taxativas sendo mais próxima da psicanálise no modelo de interesse do Ego, da sublimação e da realidade psíquica. Essa frágil fronteira entre o externo e o interno, própria de uma teoria interacionista, traz ressonâncias na ideia de sentimentos de fracasso e êxito situados no final do processo, como seu resultado afetivo.

Como ratificado nas partes 1 e 4 desta pesquisa, os sentimentos acumulados ao longo do tempo podem afetar uma autovalorização mais positiva ou negativa que interfere dinamicamente (mas não determina) na qualidade da **disposição** para afrontar um desafio

cognitivo. Assim, propomos um momento anterior aos três esquematizados por Piaget, um momento (0), nível latente de sentimentos de fracasso/sucesso produto do acúmulo histórico de experiências bem ou mal sucedidas. Esse nível 0 representa o sentimento intelectual do *si mesmo pensante*, construído na confluência de discursos sobre o ser bom aluno e ser inteligente (parte 4) e das “camadas de cebola” de processos identificatórios que precipitam na construção do Eu.

### 5.1.2 O prazer do pensar operatório na intervenção clínica

O “pensar” do qual estamos tratando neste estudo se refere ao pensamento operatório, efeito de um conjunto de processos do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança que levam à construção da ação interiorizada e reversível. Um jogo significado nessa qualidade do pensar tem um valor operatório porque para ganhar há que se antecipar, coordenar pontos de vista, em fim, raciocinar operatorialmente (Macedo, Petty & Passos, 1997). Então, como foi demonstrado nas ilustrações já apresentadas (partes 3 e 4) um jogo de regra pode (ou não) ser valorizado nesses termos pelo sujeito. Quando isso não acontece a criança está jogando, mas outro jogo, com sentido simbólico (intuitivo) ou de exercício (sensório-motor), situação que será posteriormente aprofundada no estudo de S2.

Segundo Macedo (1997/2010), os jogos de regras conservam as *convenções* do jogo simbólico (porque suas regras são combinados arbitrários) e a *regularidade* (considerada por todos os jogadores) dos jogos de exercício. A novidade dos jogos de regras radica em seu caráter *coletivo* porque cada jogador organiza sua jogada com base na do outro. Desse modo, prepondera neles a assimilação recíproca. Piaget (1964) observou duas grandes conquistas durante o período operatório concreto: no plano individual, a concentração e a capacidade de trabalhar sozinho; no plano coletivo, a colaboração efetiva. Os dois aspectos desenvolvem-se pelas mesmas causas e são complementares.

Os benefícios clínicos do grupo são diversos. A perspectiva psicogenética piagetiana supõe correspondências entre o desenvolvimento do pensamento lógico e da cooperação nas trocas intelectuais. A intervenção grupal com jogos favorece o progressivo desenvolvimento da cooperação e a observação de tipos de dinâmicas que se instalam entre os participantes. Para Macedo (1997/2010), a competência característica do jogo é “o desafio de superar a si mesmo” porque ganhar ou perder toma como referência o Eu e não o outro. Nesse sentido, a intervenção clínica promove a progressão do “jogar certo” ao “jogar bem” fomentando o valor operatório do pensar: “quem conhece as regras e nunca vence não as conhece

operatoriamente. Conhece o jogo em um sentido simbólico, mas não operatório” (p. 137).

A intervenção clínica com jogos transcende a queixa escolar promovendo processos de expansão subjetiva. O grupo abre espaços para outros modos de pensar sobre aquilo que se apresenta como evidente (desconstruir o “paraíso da evidência”), dando novas tonalidades a uma realidade que pode se apresentar monocromática e sem matizes a serem descobertas, para perturbar e desequilibrar as estruturas familiares de pensamento. O jogo abre brechas para experimentar o prazer do desconhecido, do desafio, da capacidade de se surpreender e do reconhecimento do *si mesmo* interagindo nessas coordenadas.

O mecanismo regulatório da motivação dinamiza a ação conforme interesses e necessidades (Piaget, 1964/1975). A autovalorização intervém constantemente no pensamento e não provém exclusivamente da atitude e do julgamento dos outros, mas também das experiências sociais prévias de sucesso e/ou fracasso assimiladas subjetivamente (Piaget 1954/2005), ou seja, esse nível 0 que apontamos acima. Em termos de autovalorização, e tal como será ilustrado com o caso de S4, o jogo incita novos ordenamentos da escala de valores acerca do si mesmo visando mudanças de posições subjetivas para “romper o círculo vicioso ao qual vêm se sujeitando na escola para que possam estabelecer *outra* relação com novos conteúdos, adultos e colegas” (Macedo, Petty & Passos, 2000, p. 25). Nesse sentido, toda tarefa proposta como intervenção clínica pretende constituir um conflito e acionar desequilíbrios que promovam uma autorregulação oposta à reprodução da vivência de fracasso e complacência.

Como será abordado no estudo dos indicadores, as compensações *alfa* na clínica com jogos podem ser interpretadas para além das lacunas do sujeito e resistências do objeto. Quando o erro é percebido, mas dissimulado, a criança pode continuar mostrando-se envolvida e interessada na tarefa global, porém, não no nível necessário para afrontá-la em termos de perturbação operatória. Os aspectos defensivos da compensação *alfa* podem remeter a uma dificuldade para suportar a tensão do conflito, por esquemas afetivos de medo, insegurança ou acúmulo de experiências de fracasso.

Tal como foi observado na parte 3, a intervenção com jogos precisa ir além do entusiasmo inicial que a criança possa manifestar. Jogar para se desenvolver e jogar para se divertir não são excludentes, porém se o jogo é reduzido ao entretenimento será abandonado ou deformado quando os primeiros conflitos se apresentarem. Entretanto, seu interesse clínico como instrumento de intervenção radica em sua abordagem como um meio para dinamizar e desconstruir esquemas rígidos e limitantes da ação. A partir desse prisma, intervir com jogos supõe instalar tensão. A superação de si mesmo e o encontro com o prazer de pensar se

configura na interação com o conflito.

Promover a observação do conflito latente no erro manifesto não um ponto de chegada ou objetivo em si mesmo. O desequilíbrio desempenha um papel desencadeador por sua potencialidade de ser ultrapassado e, portanto, resulta uma fonte de progresso na procura de novas direções. Assim, o processo de reequilibração, diferentemente de um retorno ao equilíbrio anterior (fonte de erro/conflito), é a fonte da melhoria qualitativa no modo de interagir com o mundo. Em resumo, a tomada de consciência do erro é correlata a uma tomada de consciência do si mesmo. Com base nesse pressuposto a intervenção com jogos vai além de uma melhora no desempenho escolar e alveja a expansão subjetiva em termos de desenvolvimento afetivo e cognitivo.

## **5.2 A clínica psicanalítica e a gênese intersubjetiva das dificuldades escolares**

Tanto no contexto de dificuldades de aprendizagem como nos transtornos e na queixa escolar, as crianças vivenciam a experiência exogâmica de serem alunos com a tensão narcisista de não serem bem-sucedidos. Acrescenta-se, ademais, o peso de não responder às expectativas dos adultos cuidadores e o risco de serem comparados com outras crianças ou menosprezados por seu baixo desempenho escolar em relação à normatização social do “ser bom aluno” e “ser inteligente”.

Segundo Schlemenson (2005), em uma ótica psicanalítica o processo de aprendizagem se define como a modalidade individual de processar as novidades, ou seja, de instrumentá-las e transformá-las dinamicamente, o que está condicionado pela plasticidade subjetiva. Avaliar suas restrições é a base para construir estratégias clínicas facilitadoras do acesso ao mundo do conhecimento criando caminhos para a reflexão autônoma, a simbolização e a atração pela inclusão de novidades (Schlemenson, 2005).

Na perspectiva da psicanálise uma dificuldade de aprendizagem só é sintoma quando constitui uma formação do inconsciente, ou seja, uma expressão de um conflito entre desejos opostos de dois sistemas psíquicos diferentes (Consciente x Inconsciente, Id x Superego). Kupfer (2003) assinala que um psicanalista só deveria aceitar atender casos de sintomas. A etiologia freudiana das neuroses, postulada na matriz das séries complementares, entende que um sintoma é sempre sobredeterminado por ser expressão da interação entre fatores endógenos (fixação) e exógenos (frustração).

Os fatores endógenos constituem a predisposição constitucional hereditária (pulsional) junto com as experiências infantis. Os exógenos são as chamadas vivências acidentais (Freud,

1916/1996). As dimensões social e individual estão articuladas na neurose de tal forma que é difícil distinguir uma da outra, porque o sujeito carrega com o “germe” sociocultural desde o útero. E mais ainda, as séries complementares põem em xeque o clichê do determinismo das experiências dos primeiros cinco anos de vida, que necessariamente passarão por processos de reconstrução a partir de novas vivências ao longo da vida.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicosexual, as dificuldades escolares na latência podem restringir a construção de um *si mesmo* mais expansivo e dinâmico com base no prazer do funcionamento do Eu (Denis, 2011) e do pensamento (Urribarri, 2011). Golse (2010) destaca a necessidade de pensar na temporalidade não linear do desenvolvimento, em uma perspectiva que não seja endógena/reducionista, mas que ressalte uma concepção de sujeito que descobre a alteridade sem cair na alienação.

O discurso das dificuldades escolares, quando restrito a transtornos endógenos, traz implicações na construção do Ideal do Eu, formação narcisista que tonaliza afetivamente a interação com o mundo dos objetos e das pessoas. O Eu é um reservatório de libido, de onde partem e são reabsorvidas as catexias libidinais. O narcisismo secundário funda ao mesmo tempo uma fase evolutiva e um estanque de libido, sustentado no equilíbrio entre as catexias do Eu e as do objeto. Na sua aceção genética, narcisismo secundário e construção do Eu são interdependentes (Laplanche & Pontalis, 2009). As dificuldades escolares não precarizam unicamente o desempenho acadêmico. Com base na dialética desenvolvimento-aprendizagem, pode-se afirmar que também restringem a expansão subjetiva em suas dimensões cognitiva, afetiva e social.

As conclusões obtidas na parte 1 e 4 em torno das recorrências de queixas salientam o motivo da falta de atenção da criança. No entanto, os *sonhos diurnos* são um elemento típico do período da latência e, nesse sentido, a recorrência à fantasia torna-se um refúgio disfuncional à aprendizagem quando o sujeito restringe a circulação libidinal heterogênea que lhe permite obter satisfação em fontes exógenas. Em termos econômicos, se as catexias de objeto não encontram objeto, elas voltam ao Eu. “Viver na lua” ou “em um mundo todo particular” pode conformar um mecanismo de defesa diante do acúmulo de experiências de fracasso.

Esse tipo de processos se correspondem com modalidades de circulação libidinal típicas das dificuldades de aprendizagem, a saber, a **retração** libidinal (quando o objeto não convoca e não se investe) e a **irrupção** de afetos incontrolláveis (Schlemenson, 2005, 2008, 2009). Quando não é possível significar e investir objetos e espaços de pensamento, a capacidade de mediatizar a descarga pulsional via processos secundários fica empobrecida.

A perspectiva psicanalítica interacionista do desenvolvimento proposta pelo “paradigma intersubjetivo” de Golse (2010), quebra com o dilema genética-cultura e confirma que a latência é um período culturalmente incitado. Conforme o autor, o afeto constitui um conceito ponte entre o plano intersubjetivo e o intrapsíquico: “o trabalho do afeto é atualmente cada vez mais descrito como eminentemente dinâmico e como um processo que comporta em si mesmo uma dimensão de representação e comunicação” (p. 34). Esse paradigma de co-construção do desenvolvimento afetivo e cognitivo subsidia as intervenções clínicas psicanalíticas contemporâneas.

### **5.2.1 A clínica psicopedagógica grupal**

A psicopedagogia clínica de orientação psicanalítica investiga a relação entre as dificuldades de aprendizagem e os aspectos dinâmicos da constituição do psiquismo que podem restringir a atividade simbólica fraturando a aprendizagem escolar e limitando o desejo de inventar e criar (Schlemenson, 2008, 2009). A abertura à novidade implica também um processo de desconstrução de certas crenças familiares e de hospitalidade em relação ao outro extra-familiar. No atendimento grupal psicopedagógico são avaliados três eixos transferenciais: lateral, sobre “os outros”; vertical, sobre o terapeuta; e na tarefa, sobre o produto, ou seja, as produções simbólicas verbais, gráficas e escritas (Schlemenson, 2009).

No dispositivo clínico, a angústia e o conflito ligados à aprendizagem são ressignificados como motor de transformações e procuram amenizar sua cristalização em inibições e repetições de comportamentos que realimentam o mal-estar. A proposta do atendimento de Schlemenson e sua equipe, na Universidade de Buenos Aires, visa ressaltar e ressignificar os conflitos e erros que as crianças produzem de forma sistemática. Os pesquisadores partem da hipótese de que o afeto vivenciado nas modalidades vinculares primárias empobrecidas seria correlato ao mecanismo de desobjetalização posterior, ou seja, haveria uma correlação entre as características da produção simbólica do sujeito e seus antecedentes histórico-libidinais. A família e suas modalidades de dinâmica vincular são, por sua vez, contextualizadas em um grupo social mais amplo. Em outras palavras, a dinâmica libidinal familiar que estrutura um percurso histórico-libidinal singular está permeado por fatores socioeconômicos e culturais.

A intervenção psicanalítica se funda em uma prévia indagação do tipo de atividade singular e posicionamento que a criança repete quando trata de resolver conflitos, suas modalidades singulares de produção simbólica e de investimento e desinvestimentos dos objetos sociais (Schlemenson, 2009). O modelo clínico de Schlemenson e sua equipe (1997,

2004, 2005, 2008, 2009) objetiva realçar o processo reflexivo e a autonomia psíquica dos objetos primários a partir de estratégias desconstrutoras. Aponta a ressignificar os erros, heterogeneizar a produção simbólica e incorporar maior complexidade e plasticidade psíquica. Como foi antes assinalado, duas das modalidades libidinais mais frequentes observadas no dispositivo consistem, por um lado, na *irrupção de afetos incontroláveis* e por outro, nas *retrações afetivas significativas*. O desinvestimento libidinal ativo pode acontecer com objetos sociais metaforizados como ameaçadores. Os modos de tramitação pulsional podem facilitar, acionar, fomentar ou obstaculizar as transformações psíquicas correspondentes ao aceso de novas modalidades de aprendizagem (Schlemenson, 2009). Na clínica grupal, o “outro” funciona como estrangeiro que dinamiza novas reflexões e a capacidade de duvidar do conhecido, enriquecendo o próprio ponto de vista.

Os psicanalistas argentinos Pichón Riviere e Bleger foram precursores da psicanálise de grupos durante a década de 1950 e inspiraram propostas grupais em diversos países. Chapelier (2009) afirma que, na atualidade, os grupos se organizam geralmente conforme idade ou patologia. De acordo com o autor, é necessário explicitar um enquadre coerente com uma determinada abordagem técnica e teórica dos profissionais para evitar a frequente indiferenciação entre grupos readaptativos, reeducativos, ocupacionais ou psicoterapêuticos. O enquadre (teórico) e o dispositivo (organização) são interdependentes. Em concordância com Schlemenson, para Chapelier (2009) os objetivos do terapeuta radicam em ampliar e desenvolver os processos de simbolização, analisando antigas dificuldades e propondo novas experiências.

Não existe um único dispositivo de atendimento grupal, mas diversas orientações de grupos que utilizam o referencial psicanalítico. Chapelier (2009) aponta que um deles são as psicoterapias **no** grupo, que focam o plano individual (diferentes de outras terminologias como psicoterapia **do** grupo e **pelo** grupo). Os objetivos deste tipo de terapias procuram “estimular a atividade fantasmática e reduzir as resistências individuais” (p. 53). Constituem grupos abertos porque os participantes podem entrar e sair ao longo do tempo. Esse tipo de atendimento seria o mais próximo ao caso das oficinas de jogos: a interpretação é individual, surgem rivalidades de tipo edípicas e o grupo é regulador e estimulador. Contudo, além do enfoque terapêutico e psicanalítico estarem ausentes nas oficinas, há outras divergências, como o número reduzido de participantes (de 4 a 6).

Os meios de troca mais frequentes no dispositivo terapêutico grupal são a palavra, o jogo dramático ou uma atividade-objeto mediador (cultural ou concreto como os brinquedos e desenhos) que promovem a expressão do mundo interno (Chapelier, 2009). A partir das

contribuições de Oder (2008) já comentados (cf. parte 3) e com base nas indagações realizadas nas partes anteriores desta pesquisa é possível propor que os jogos também podem ser situados no eixo de atividade-objeto cultural que favorece a expressão subjetiva na clínica.

### **5.2.2 Diagnóstico x modalidades representativas e de circulação libidinal**

Em torno do diagnóstico e a nosologia médica utilizada para os transtornos específicos da aprendizagem, Lenoble (2005) assinala uma distinção que evitaria cair nos debates e controvérsias acerca da terminologia médica sobre dificuldades de aprendizagem. A autora sugere que o valor de vocábulos como *disgrafia*, *discalculia*, *dislexia*, entre outros, é especificamente descritivo e semiótico, e devem permanecer nesse campo. Diferentemente, eles não teriam valor explicativo ou etiológico. São termos complementares a um diagnóstico principal, e esse olhar muda a prática de intervenção clínica. Para a autora, o DSM e o CID indagar a coexistência, correlação, associação de eventos clínicos e distúrbios de aprendizagem para chegar a um diagnóstico atóxico (Lenoble, 2005).

A atual atribuição causal endógena da dificuldade escolar em parte pode ser correlata da exacerbção e deformação escolar e midiática do discurso das neurociências. Ao longo de seus trabalhos sobre desenvolvimento e psicanálise, Golse (2010) defende uma “convicção poli fatorial” do endógeno e do exógeno. As consequências dos modelos de desenvolvimento com base nos quais se configura uma prática clínica não são neutras. No dizer do autor, “há uma dialética sutil entre a escolha de um tratamento e a ideia que temos da psicopatologia” (p. 193). Para o pesquisador, mas do que nosologias absolutas é preciso falar de “constelações dinâmicas”. No caso do TDAH, haveria um núcleo duro, que seriam os problemas de regulação dos processos de atenção e em torno dele há situações clínicas cujo valor patológico depende do contexto (histórico, sociológico, cultural, antropológico). Os diagnósticos são também efeitos de uma clínica sincrônica (descritiva) ou diacrônica (historizante).

Tal como notado na parte 1, a partir da análise dos motivos de inscrição das crianças, constatou-se que a demanda de atendimento inicialmente pode surgir de uma queixa escolar ampla com prevalência de dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamento ou disciplina. Schlemenson (2008) aponta que durante o processo diagnóstico se torna importante distinguir se na dificuldade escolar há preeminência de fatores pedagógicos ou deriva de conflitos anteriores. O processo de aprendizagem sempre está vinculado ao desenvolvimento do Eu e não se circunscreve exclusivamente à escola (Schlemenson, 2009).

As modalidades representativas e de circulação libidinal manifestadas nas produções

simbólicas das crianças são diversas. Em concordância com o observado por Schlemenson e sua equipe, pode-se afirmar que sujeitos em dificuldade escolar costumam apresentar fraturas, formas rígidas ou inibições na representação simbólica. Crianças que falam muito baixo, com restrições para articular frases e com vocabulário empobrecido contrastam com as que apresentam modalidades de irrupção de falas insistentes na forma de monólogos egocêntricos.

Desinvestimento e inibição ficam mais evidentes especialmente nas propostas de construção de histórias. Manifestam-se em silêncios prolongados, olhares de desconforto, medo e insegurança para falar. A tentativa de criar e imaginar gera um profundo mal-estar nessas crianças. Surgem então falas que não vão além de descrições extremadamente simples, pobres em vocabulário e que omitem qualquer tipo de conflito. Um exemplo ilustra esse tipo de modalidade representativa. A tarefa de imaginar uma história a partir de quatro pranchas ilustradas (com a sequência de um rato que tenta armar um cubo mágico) promoveu as seguintes produções narrativas: GuiS (M) “*ele viu o cubo, o rato pegou o cubo, ele abriu e ficou brincando*” / Vi (M) “*O rato pegou a coisa, conseguiu pegar a coisa, aí ele conseguiu virar a coisa*”.

As produções de histórias propiciam observar as tramas de significações singulares e assim inferir níveis de complexidade representacional e formas preponderantes de funcionamento psíquico com as quais a criança interpreta o mundo e configura relações de sentido (Schlemenson, 2008). A **rigidez** e a **hegemonia** de um tipo de modalidade representativa limitam a expansão psíquica. Subsidiada na teoria metapsicológica de Piera Aulagnier, Schlemenson (2009) identifica três modos representativo-libidinais de produções simbólicas (discursivas, gráficas e escritas): 1) produções com predomínio de descargas características do processo **originário**; 2) produções atravessadas majoritariamente por elementos fantásticos característicos do processo **primário**; e 3) produções extremadamente ordenadas e controladas características do processo **secundário**.

A gênese dessas modalidades são efeito do encontro criança – adulto, tal como explicado por Golse (2010) a partir do paradigma intersubjetivo. Chapelier (2010) afirma que a presença do adulto é fundamental durante a latência porque substitui a “carência de funções de regulação do aparelho psíquico” (p. 104). A fragilidade narcisista da criança se deve ao fato de que ela ainda está organizando a instância superegoica e precisa de uma autoridade externa que funcione como espelho. Por esse motivo, conforme o autor, o trabalho grupal com crianças da latência se caracteriza pela excitabilidade e liberação pulsional em torno de temáticas como agressividade e sexualidade.

Concordamos em parte com Chapelier (2010), posto que nos atendimentos observamos

as duas grandes vertentes de modalidades libidinais corroboradas por Schlemenson: irrupção/impulsividade x retração/inibição. As falas a seguir em relação às expectativas de mudanças ilustram sua coexistência: *Is (F) “ficar mais quieta” / Am (F) “parar de ficar quieta” / Cl (M) “pedir ajuda” / Di (M) “pedir menos ajuda”*. Ainda que essas duas tendências sejam verificadas na clínica, não é possível reduzir as modalidades a uma dicotomia abarcadora de todas as crianças. Os matizes do leque da singularidade são infinitos, assim como as combinações possíveis entre pulsões ativas e passivas. Portanto, a linguagem de conceitos dicotômicos, como dependência/autonomia, dispersão/atenção, extroversão/introversão, etc., não dá conta de narrar uma criança. Cada termo toma significados e graus diversos, e o que é dependência no caso de uma criança pode significar algo bem diferente em outra.

### **5.3 Convergências clínicas das teorias psicanalítica e piagetiana**

A partir dos recortes conceituais antes levantados, postulamos os seguintes pontos de confluência clínica entre a teoria psicanalítica e a piagetiana: 1) o estudo do desenvolvimento típico pelo atípico; 2) a clínica do inconsciente; 3) o conflito psíquico como pedra angular do desenvolvimento e da dinâmica do pensar; 4) o adulto mediador e as intervenções não diretivas; 5) o enriquecimento da relação com os pares na clínica grupal.

#### *1) O estudo do desenvolvimento típico pelo atípico*

Para construir seus sistemas teóricos tanto Piaget como Freud sempre mantiveram um movimento de ir e vir entre o funcional e disfuncional, diluindo as fronteiras rígidas entre o normal e o patológico. O primeiro mostrou a gênese de diversas formas de organizar a interação com o mundo ao longo da vida e a sua coexistência singular em um mesmo sujeito (todo adulto continua sendo sensoriomotor dependendo do domínio, por exemplo) e afirmando que a construção de inteligência é congruente com um meio. Freud relativizou a separação entre o normal e o patológico defendendo o critério de “grau de intensidade” para definir uma patologia (como no caso das fixações pré-genitais nas neuroses, por exemplo). Consequentemente, postulou uma base comum aos processos típicos e patológicos com os mesmos mecanismos e complexos psíquicos.

Com base nessas perspectivas, a inteligência humana não se define em uma mensuração quantitativa, não se avalia pela obtenção de um número como o QI e não responde a medidas padronizadas pela estatística. Diferentemente dessas posições, nos relatórios das crianças participantes do atendimento verificou-se que se fala pouco sobre elas e muito sobre os testes

aplicados. Os psicólogos e outros profissionais da saúde listam as tarefas do WISC e de outros testes na procura de objetividade, enquanto a criança avaliada se dilui em palavras padronizadas por manuais que autorizam chegar (ou não) à sentença de um transtorno.

A concepção de inteligência que subjaz a uma teoria muda a prática para avaliá-la, a concepção de sujeito e sua nomeação. A mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos já foram objeto de análise (Patto, 1997), mostrando controversas em seus usos e abusos. Os testes podem coisificar o sujeito avaliado como um “objeto” e podem ser utilizados como um modo de justificar cientificamente a exclusão social. Para ilustrar essas questões escolhemos o caso de Bi (F, 8 anos), diagnosticada com a síndrome de *Kabuki*, que se caracteriza pela deficiência intelectual e anomalias congênicas diversas (Andersen *et al.*, 2014). Bi apresenta uma expressão verbal limitada por problemas fonoaudiológicos. Seu laudo psicológico, realizado em uma APAE, explicita a redução de uma criança à medida de um *test*. O avaliador afirma que a criança não compreendeu as instruções das provas do WISC e das matrizes progressivas de Raven, portanto, “não foi possível mensurar o QI”. A avaliação conclui que Bi: “não engajou” nas tarefas, apresenta atenção sustentada “ruim”, compreensão verbal “ruim”, dificuldade na fala e desempenho prejudicado em diversas áreas. Sem alguma menção do que Bi pode fazer, o laudo finaliza com o diagnóstico de *deficiência intelectual não especificada* CID-10 F79, conclusão que não aporta grandes novidades, sendo que a síndrome de *Kabuki* se caracteriza por essa restrição. Além de levar a uma tautologia, o que comunica esse laudo sobre Bi? Ele está nos informando acerca de uma criança ou de uma síndrome?

O relatório mencionado ilustra a epígrafe escolhida nesta parte da pesquisa, e nos leva a questionar: quando o objetivo é avaliar os recursos de um sujeito, só o paciente deve se adaptar às provas do psicólogo ou o psicólogo deve adaptar às provas ao paciente? A avaliação psicológica não deixa de ser uma construção e os instrumentos oferecidos à criança podem levar a conclusões bem diferentes. Quando um profissional avalia, implicitamente parte de uma concepção de sujeito e de psicologia como ciência e prática cultural que promove o assinalamento do que não funciona, do que a criança não pode e não consegue em relação à norma, ou, diferentemente, pretende conhecer e comunicar uma modalidade subjetiva de interação com o conhecimento.

O valor do jogo no contexto dos transtornos do desenvolvimento se manifesta especialmente nos casos de restrição da linguagem verbal. Mesmo com as limitações próprias da síndrome de *Kabuki* (linguagem, motricidade, desenvolvimento cognitivo), ao longo das oficinas Bi apresenta atitudes e procedimentos expansivos, ela responde sempre às perguntas dos adultos e pares, manifesta empatia com eles, inicia as tarefas sem depender do adulto e é

sempre uma das primeiras a terminar. Sua predisposição para agir e interagir lhe permite avançar no marco das possibilidades de seu desenvolvimento atípico, na construção prazerosa dos objetos e do si mesmo.

A confluência clínica da fronteira entre o típico e o atípico também se sustenta na dialética do coletivo e da singularidade presente em ambas as teorias. O caráter do típico na psicanálise se expressa em diferentes conceitos que explicam a constituição do sujeito do inconsciente. Essa concepção de sujeito entende que todo ser humano vivencia o complexo de Édipo, constrói seu narcisismo, funciona por um aparelho psíquico com instâncias inconsciente, pré-consciente e consciente, atravessa fases de desenvolvimento psicosssexual, etc. Se para Freud a patologia se define em uma questão de intensidade, para Piaget (1975) constitui um desequilíbrio duradouro do indivíduo em relação ao meio. Nesse ponto de convergência, ao interpretar ações como disfuncionais subjaz a ideia de uma desarmonia energética que pode ser reconduzida (com ou sem intervenção clínica) na ressignificação dos objetos e das modalidades de investimento.

O estudo do erro foi um dos primeiros motores de pesquisa de Piaget. A pergunta sobre a construção do conhecimento, desenvolvida ao longo de toda sua vida, teve sua origem quando, ainda sendo um jovem pesquisador, trabalhava com o teste de raciocínio de Burt no laboratório Binet em Paris. Nesse contexto, Piaget percebeu tendências e regularidades nos modos de errar das crianças. Na autobiografia (1950/1979), lembra:

(...) ainda que os testes de Burt tivessem certos méritos em relação ao diagnóstico, fundados como estavam sobre *o número de sucessos e fracassos*, era muito mais interessante tentar descobrir *as razões* dos fracassos. Desse modo estabeleci com meus pacientes conversações do tipo dos interrogatórios clínicos com o fim de descobrir algo sobre os processos de raciocínio *que se encontravam detrás de suas respostas certas, com um interesse particular por aqueles que escondiam respostas equivocadas*. Descobri com estupefação que os raciocínios mais simples (...) apresentavam dificuldades insuspeitadas para o adulto (...) Por fim tinha descoberto meu campo de pesquisa (p. 15-16, o grifo é meu).

Esta citação mostra a perplexidade piagetiana diante da repetição e regularidade dos erros, e o desejo de entender o que estava “por trás” deles, ou seja, o processo latente das respostas manifestas. De certo modo, poderíamos localizar o nascimento de sua teoria do desenvolvimento a partir dessa sensibilidade clínica para escutar as crianças. A posterior denominação do “método clínico” recebeu seu nome em reconhecimento dessa área.

Dar voz ao sujeito é a essência do método piagetiano e freudiano. Há um modo de entender o humano que se lê na obra de um autor sem a necessidade de se fazer explícita. Em todos os seus livros Piaget deu grande espaço à transcrição de inúmeras falas e observações de

crianças. Freud foi ainda além, e estruturou a sua obra na experiência clínica e, especificamente, em cinco extensos estudos de caso que são paradigmáticos na psicanálise: Homem dos lobos, Dora, Juanito, Homem dos ratos e Schreber. Nenhum fez estatística, nem apresentou gráficos com porcentagens ou análises quantitativas. Nenhum realizou abstrações conceituais sem relação com um registro empírico, sem se remeter sempre à ação ou à fala de um sujeito. Detrás de cada conceito freudiano há uma clínica do sujeito do inconsciente e detrás de cada conceito piagetiano há um sujeito inteligente que interage ativamente com o mundo dos objetos e das pessoas.

Por que estudar as dificuldades escolares na ótica da psicanálise? Assim como Freud estudou a patologia e dessa forma conseguiu postular condições típicas do desenvolvimento psicosexual, a análise das dificuldades escolares permite entender melhor as condições habituais ou típicas do aprender (Golse, 2002, 2008). Para entender a etiologia das neuroses, Freud teve que abordar processos típicos de gênese mental. Dessa forma, do mesmo modo que a teoria piagetiana nasce do estudo dos erros das crianças, a freudiana se origina nos conflitos das instâncias consciente e inconsciente das históricas. Conflito e desequilíbrio foram aspectos fundantes das teorias dos dois autores.

Ainda que esta pesquisa focalize as convergências é importante afirmar que várias **divergências** poderiam também ser destacadas. Uma cisão central entre os autores radica no lugar do *desenvolvimento* em suas teorias. Para Freud, seu estudo não foi um fim em si mesmo, mas um meio para compreender as neuroses e aperfeiçoar seu método de cura. Para Piaget, o estudo dos erros foi um meio para construir uma teoria do desenvolvimento das estruturas cognitivas e responder à questão de como o sujeito humano avança na construção de melhores níveis de conhecimento. No caso freudiano, investigar a mente infantil foi um importante objeto de estudo em função da clínica, sendo que as impressões da infância influenciam todo o curso da evolução posterior do indivíduo. Freud oferece uma definição da psicanálise em uma ótica do desenvolvimento ao afirmar que esta:

(...) consiste em remontar uma determinada estrutura psíquica a outra que a precedeu no tempo e da qual se desenvolveu (...) assim, desde o início, a psicanálise dirigiu-se no sentido de delinear processos de desenvolvimento. Começou por descobrir a gênese dos sintomas neuróticos e foi levada, à medida que o tempo passava, a voltar sua atenção para outras estruturas psíquicas e a construir uma psicologia genética que também se lhe aplicasse (...) delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo (Freud, 1913/1996, p. 185).

Outra divergência central nos autores faz referência à escolha entre o foco do estudo da energia (afetividade) ou do pensamento (inteligência). Mesmo sem negar sua dialética, essa

opção se expressa em uma delimitação de seus campos de estudo. Freud (1914/1996, p. 248) assim explicita seu recorte: “Como psicanalista, devo interessar-me mais pelos processos afetivos que pelos intelectuais; mais pela vida psíquica inconsciente que pela consciente”. Piaget (*apud* Bringuier, 1977/2004) afirma que se sua pesquisa não focaliza o estudo da afetividade é por opção de recorte, por “distinção”, mas não por achá-la menos importante.

## 2) *Clínicas do inconsciente*

Ainda que para Piaget a ação esteja no núcleo da interação entre o sujeito e o meio (e não a linguagem, como para outras teorias), o método clínico se vale da fala para entender o raciocínio latente de uma resposta. Não basta a observação pura da ação, é preciso dar voz às justificativas do sujeito para tentar entender os esquemas inconscientes que foram ativados, a lógica que o levou a uma resposta e não a outra. De forma similar a Freud, para Piaget a fala é a porta de ingresso ao inconsciente cognitivo de um sujeito. No entanto, se Freud estava mais interessado nos conteúdos do discurso, Piaget foca as formas da sua organização, suas sequências lógicas e conceituais. A convergência com o método freudiano arraiga-se então no papel fundamental dos argumentos do sujeito acerca das próprias ações e afirmações, ou seja, sua interpretação singular. A associação livre também se originou na tentativa de descobrir, via “cura pela fala”, o que se encontrava latente e disfarçado no sintoma das pacientes histéricas.

Essa convergência resulta quase transgressora para certas práticas da cultura médico-psiquiátrica atual. Na contramão das lógicas temporais da psicanálise e da psicogênese piagetiana, o paradigma do diagnóstico contemporâneo gera controvérsias. O caso do diagnóstico do TDAH<sup>41</sup> na infância, realizado com base nas observações de comportamentos dos adultos (médicos, pais, professores), pode confundir a causa pela consequência ao anular a voz das próprias crianças sobre seu sintoma e sofrimento psíquico. Paradoxalmente, duas teorias do século passado mostram-se hoje não só vigentes, mas inovadoras em uma época amiúde agitada e com pouco tempo para pensar com calma sobre o que “não funciona”. Poderíamos transferir para o TDAH as palavras de Roudinesco (*apud* Monti, 2008) em referência à depressão, que ela nomeia como a epidemia psíquica das sociedades democráticas: “a sociedade depressiva não quer mais ouvir falar nem de senso de culpa, nem de intimidade, nem de consciência, nem de desejo, nem de inconsciente” (p. 248).

<sup>41</sup>Não pretendemos afirmar que o TDAH não existe ou que o tratamento medicamentoso não possa trazer qualidade de vida, em certos casos. Reflete-se aqui sobre a circulação do discurso dos transtornos na escola, nas famílias, nas crianças, nos usos e abusos do termo, nos sentidos que o discurso científico pode tomar fora do contexto acadêmico e de pesquisa, nas suas implicações afetivas na construção do si mesmo da criança, na desresponsabilização que sua distorção biologizante pode gerar em professores e pais.

Freud e Piaget, cada um a seu modo e em sua área de pesquisa, procuraram ir além do evidente da ação manifesta, tentando entender seu dinamismo psíquico. Basearam-se no pressuposto de que por trás do que se mostra, com palavras ou ações, há um sentido latente e próprio do sujeito que só uma atitude clínica e ética de observação e escuta poderá trazer à luz, perguntando, dando voz e pressupondo um sujeito portador de saber, mesmo quando estiver padecendo ou errando.

Em resumo, tanto o poder como o querer nunca são 100% conscientes nem para Freud nem para Piaget. Cada ação da criança manifesta indícios de estruturas cognitivas próprias de um período da inteligência. Simultaneamente, apresenta um estilo de assimilação afetiva configurada com base em interesses, valorizações e uma história libidinal a partir da qual se constrói um singular vínculo com o conhecimento e com as novidades.

### *3) O conflito na clínica psicanalítica e piagetiana*

A ideia de conflito permeia ambas as teorias. Para a psicanálise, os mais famosos e estruturantes talvez sejam o complexo de Édipo e o conflito entre as legalidades inconsciente e consciente do aparelho psíquico (seu exemplo fundante seria a produção do sintoma como solução de compromisso desse conflito). Mas também existem os micro-conflitos cotidianos e permanentes de um Ego que deve mediar entre as demandas do Superego, o Id e a realidade. No caso de Piaget, o conflito é perturbação interna ou externa, motor da dialética equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração. O conflito também se configura em um sentido tópico para ambas as teorias: conflito intersistêmico (Id, Superego, Ego) na psicanálise e conflito entre esquemas intuitivos e operatórios para Piaget.

A chegada da criança na escola e o contato com novos conhecimentos configuram um dos grandes conflitos do desenvolvimento infantil e exige uma reorganização psíquica complexa para dar conta dos desafios afetivos e cognitivos que ela impõe. Para Lenoble (2005), o ingresso na escola reedita a entrada na linguagem pelo (des)encontro com conhecimentos, regras e códigos preexistentes e externos. A linguagem escolar é universal, igual para todos. Suportar essas mudanças põe em jogo a qualidade de uma posição subjetiva mais ou menos flexível atingida até esse momento. A criança precisa suportar o desequilíbrio, o risco, a incerteza da tentativa e erro, o fracasso e também o sucesso (Lenoble, 2005). Tal como para Perrenoud (2003), a situação de aprendizagem é estruturalmente conflitiva, portanto, suportar o conflito será um fator medular para se apropriar das propostas escolares.

Tomando como referência esses dois autores, adota-se aqui o termo “interação com o conflito” para assinalar um momento de ação diante da tensão inerente à construção de

conhecimento. Usualmente na literatura prevalece a expressão “tolerância à frustração”. A “interação com o conflito” seria mais fiel aos recortes conceituais aqui escolhidos, e a seguir fundamentaremos essa escolha.

Nos discursos de senso comum se costuma dizer que alguém tolera ou não tolera a frustração. Mas no contexto clínico é necessário apreciar as modalidades singulares dessa “intolerância”, definir com precisão o que significa a frustração e especificar suas diferentes manifestações para não diluí-las na mesma categoria de “não tolerância”.

Na psicanálise, o termo frustração foi problematizado, pela sua tradução do alemão (*Versagung*), por Laplanche & Pontalis (2009). Eles afirmam que a condição subjetiva de frustração não depende só de um meio que concede determinados estímulos. Em um sentido freudiano, *frustração* designa tanto um obstáculo externo como interno para a satisfação libidinal. Assim, pode se fundar na falta de um objeto da realidade, mas também no ato de recusar por parte do sujeito, ou seja, pode haver uma frustração interna pelas exigências subjetivas. O sentido do termo alemão não define em si mesmo se a *frustração* provém do sujeito ou do objeto, pode ser um ato reflexivo, na linha da renúncia ou autoprivação.

O uso habitual da palavra *frustração* parece indicar um movimento unilateral de oposição entre duas forças, na qual uma (no caso o desejo do sujeito) se veria “anulada” pela imposição externa de uma realidade que não resulta compatível com seus interesses. Diferentemente, o termo *interação com o conflito* indica, como a *Versagung* freudiana, uma relação de tensão inerente ao encontro de forças opostas, de um sujeito que se apropria ou não dele. Consiste em um mecanismo mais sofisticado de funcionamento psíquico que remete a uma posição subjetiva ativa porque o que é conflito para um sujeito pode não sê-lo para outro.

Dessa forma, não se trata só de tolerar, que lembra à submissão ou à passividade, mas de uma dialética entre o aceitar e o agir. Esse modelo de tensão de forças, presente em inúmeras situações vitais, nos permite entender, tanto em uma perspectiva piagetiana como psicanalítica, o caráter ineludível e irredutível do conflito. Destarte, não consiste em se submeter à “realidade”, mas de operar com ela, e apesar dela, para transformá-la. A princípio o conflito existe, sem necessariamente remeter a uma valorização positiva ou negativa do termo. É justamente nessa avaliação de seu potencial e valor que entra em jogo o sujeito. De tal forma, no sentido piagetiano das modalidades de equilíbrio, o que é conflito para uma compensação tipo *alfa* deixa de sê-lo na *gama*, que consegue antecipá-lo virtualmente como um elemento do sistema e perde assim seu estatuto de conflito.

Alicerçados na analogia entre a vida e um jogo de percurso, já assinalada por Lhôte (2004), poderíamos ilustrar a operação de *interação com o conflito* no lance inicial de dados e

no posterior raciocínio organizado para mover um pião. O lance de dados pertence ao registro do acaso e, portanto, pode apresentar um número diferente ao esperado. Suportar esse conflito seria o primeiro requisito para dar espaço ao pensamento lógico na escolha do movimento mais conveniente.

No jogo convergem prazer e pensamento. Seu valor clínico configura-se em seu caráter não utilitarista e na ausência da exigência de responder a um outro (escola, notas, pais), o que favorece a conquista do prazer de pensar trazendo benefícios para a criança na interface saúde e educação. No que se refere à cidadania, os jogos são espaços de exercício de liberdade estética, ética e lógica. O jogar configura um veículo para a vivência afetiva do funcionamento do Eu reciprocamente enriquecida pela autovalorização. Jogar certo está do lado da moral, e jogar bem, da ética, sustentada no prazer funcional de um fazer que é um fim em si mesmo, no ócio digno e no “inútil gozo”<sup>42</sup> de jogar um bom jogo (Macedo, Petty e Passos, 2010).

Em resumo, a tese do conflito como núcleo da clínica está fundamentada na dialética prazer/desprazer da psicanálise e equilíbrio/desequilíbrio da teoria piagetiana. Em ambos os casos estes não são opostos excludentes, mas instâncias irreduzíveis que dinamizam o funcionamento do aparelho psíquico e das estruturas cognitivas. Nesse sentido, construir conhecimento implica um sutil movimento de tomar consciência da falta e da castração.

#### *4) O adulto e suas intervenções na clínica piagetiana e psicanalítica*

Longe de uma concepção espontaneísta do desenvolvimento, a qualidade da mediação dos adultos é crucial na clínica piagetiana. Uma de suas principais características é colocar boas perguntas sem apelar a extensas explicações corretivas. Na psicanálise o analista se abstém de opinar, no sentido lacaniano de não dirigir o paciente, mas sua cura. Na clínica piagetiana o profissional não dirige as ações da criança, mas intervém para promover o pensar sobre elas. Isso por dois motivos. Por um lado, porque instalar um silêncio saudável abre brechas para a emergência do sujeito e, por outro, porque as repetidas intervenções corretivas (como a demanda de “prestar atenção”) reproduzem o esquema disciplinar escolar.

A insistência de demanda de atenção reforça o padrão de dependência do adulto para concluir uma tarefa, sem favorecer que o sujeito progressivamente exerça a sua força de vontade e a “empreste” de um modo mais autônomo e deliberado. Como já foi exposto na parte 4, a força de vontade consiste em uma regulação operatória que supera qualitativamente

<sup>42</sup> Odes de Ricardo Reis. Fernando Pessoa. (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (imp.1994). Extraído de [www.arquivopessoa.net/textos/2974](http://www.arquivopessoa.net/textos/2974) e citado em Macedo, Petty e Passos (2010).

o pensamento mágico e pode ser ativada com maior ou menor intensidade segundo o sistema de valores do sujeito. Esse sistema de valores (incluída a autovalorização) é construído ao longo de uma história libidinal, com tipos de vínculos e experiências que se configuram desde o nascimento. Por conseguinte, a *força de vontade*, como qualquer outro mecanismo regulatório, não é inato nem surge espontaneamente da criança, mas se organiza na interação com os outros. Por ser um mecanismo consciente, depende da estruturação de um Eu autonomamente reflexivo e desejante. Contudo, mesmo atingido um pensamento operatório, a força de vontade nem sempre regula as ações de um sujeito. Um adulto em terapia, por exemplo, pode “saber” o que deveria fazer, mas não consegue agir. Deixando de lado a análise dos evidentes elementos inconscientes da questão, desde uma perspectiva egóica esse “saber e não poder agir” pode também apontar dificuldades de descentração e fragilidade no sistema de valores organizadores da ação.

Longe de uma interpretação behaviorista do termo, a *força de vontade* não se reconfigura por sugestão externa, mas consiste em um processo-efeito de mudanças a longo prazo. Por exemplo, no caso das crianças em dificuldade escolar, a força de vontade autônoma para o estudo precisa *a priori* de uma significativa valorização do conhecimento que não é inata. Então como tornar o prazer de pensar em um valor? O conhecimento pode tomar diferentes valorizações culturais. Uma delas é seu valor na esfera do consumo, que o significa como uma moeda de troca. Assim, o valor de alguns diplomas (disfarçados de conhecimento) pode se ofertar como garantia de estudos superiores (passar no vestibular) ou de obtenção de bons empregos, modelo acentuado nas publicidades de várias escolas e universidades.

Nessas coordenadas, como transformar a aprendizagem escolar das crianças em uma necessidade subjetiva? Na clínica, mesmo sem intervir diretamente na força de vontade, o adulto pode favorecer a construção de uma matriz propiciadora de um pensamento mais dinâmico (via processos de descentração e desconstrução) e da construção de valores (como o prazer de pensar, da novidade, da diversidade) a partir de propostas problematizadoras do instituído.

Tanto no pensamento pré-operatório como na fase fálica o adulto é significado pela criança como representante de sapiência absoluta. No primeiro caso, pelo respeito unilateral, a deificação dos pais e a heteronomia que regula esse vínculo. No segundo caso, pelo pensamento mágico e pela onipotência dos pais edipianos, posteriormente transformados em identificações e transferência libidinal aos professores e outros adultos significativos. Diante desse panorama do desenvolvimento infantil, o profissional da clínica promove processos expansivos do pensar quando, sem se desresponsabilizar da assimetria geracional intrínseca

(cf. parte 2), não se apresenta como dono da verdade e mostra que o adulto pode errar e aprender com as crianças (por exemplo, quando elas constroem estratégias criativas para afrontar os desafios)<sup>43</sup>.

Na clínica psicanalítica e piagetiana o adulto é um mediador que progressivamente se constitui em uma referência, sem por isso alimentar um vínculo de dependência para afrontar as tarefas. Entretanto, o adulto não é um amigo, nem simula uma simetria fictícia de saber e de autoridade com as crianças. O profissional que coordena a intervenção com jogos sabe mais, e é desejável que assim o seja. Se ele pretende atuar como mediador, precisa conhecer o jogo com profundidade, precisa ter jogado antes para entender e antecipar os questionamentos e dificuldades que a criança poderá vivenciar. Ainda que uma criança possa saber mais que um adulto em alguns domínios (como já foi assinalado em torno das tecnologias, por exemplo) o ciclo vital marca uma hierarquia geracional baseada na experiência.

Aceitar o princípio de transmissão geracional resulta psicologicamente saudável por ser um elemento fundante do contrato narcisista (Aulagnier, 1977) que alimenta o desejo de crescer a partir de mecanismos identificatórios próprios da latência. A constatação intelectual de adultos significativos impulsiona o processo (nunca acabado) de reconhecer-se temporal e espacialmente como uma parte no todo do ciclo da vida. Em algumas culturas, especialmente orientais, o respeito explícito aos ancestrais mortos e idosos marca a dinâmica do núcleo familiar, que não se confunde com heteronomia nem autoritarismo.

Conforme apontam Bernardeau *et al.* (2014), a clínica grupal de crianças com dificuldades escolares promove o acesso a uma “filiação universal de saber”. A intervenção com jogos tradicionais funciona como um terceiro na relação adulto-criança e permite, ademais, utilizar as narrativas sobre sua origem e história para situar o conhecimento humano nessa perspectiva temporal da transmissão, que articula passado, presente e futuro.

##### *5) A relação com os pares na clínica grupal: o outro como dinamizador do pensar*

O trabalho clínico-grupal propicia a formulação e a circulação de hipóteses singulares de seus membros, o que enriquece e diversifica os pontos de vista. Desse modo, compartilhar o saber dinamiza a construção coletiva que estrutura o pensamento individual e vice-versa. O par pode conter e orientar, mas também tomar o lugar de estrangeiro e rival. As intervenções clínicas se direcionam a realçar a permanência do sujeito na impermanência dos objetos, ou

<sup>43</sup> O fato de a pesquisadora ser estrangeira salientou ainda mais essa questão, gerando situações nas quais também ela, representante do mundo adulto, em algumas ocasiões explicitava a dinâmica de se deslocar do saber ao não saber (sem fingir horizontalidade com a criança e mantendo sua posição de adulta) como escrever corretamente uma palavra, no desconhecimento do significado de algumas ou diante da dificuldade para pronunciar sons.

seja, promovem um sentimento de si mesmo estável, de ser sempre um entre outros, mas diferente dos outros (Bernardeau *et al.*, 2014). A distinção *Eu-não Eu* se constrói a partir de “bordas” psíquicas semipermeáveis, na tensão entre a contenção e permanência do si mesmo e a abertura às trocas com o entorno.

À diferença da escola, na clínica, a evolução de cada criança é analisado a partir dela mesma como unidade de análise (Schlemenson 2005, 2009) e não por comparação com outras ou com níveis estabelecidos *a priori*. Os processos de descentração subjetiva são facilitados no atendimento grupal onde a criança se reconhece e se diferencia nas trocas cooperativas e recíprocas com o conhecimento dos pares.

A análise clínica das posições subjetivas em relação às modalidades libidinais de interação com o conhecimento se sustenta na dupla dimensão psicológica singular e epistêmica universal. Aliás, a intervenção clínica grupal favorece essa análise por oferecer um contexto de atendimento mais “ecológico” e próximo da realidade escolar que o atendimento individual. A criança poderá transferir um novo modo de autovalorização como sujeito pensante e uma posição mais autônoma, descentrada e flexível, não só com os objetos de conhecimento, mas também nas suas relações interpessoais no contexto escolar e familiar. Essa dinâmica de circulação do saber e confronto com outros pontos de vista fica exemplificada em uma troca de roda de conversa na qual foram indagadas diferenças entre meninos e meninas: *Di (M) “os meninos são mais altos e as meninas são mais pequenas” / Is (F) [responde a Di] “mas há homens baixos e meninas altas!” [depois acrescenta] “os homens cozinham mal” [Br (M) lhe responde] “não, meu pai cozinha muito bem, melhor que minha mãe”*.

Essa breve discussão permite observar como o outro confronta e amplifica o pensar, com alternativas que podem ser impensadas ou indizíveis para um sujeito. É nesse sentido que o outro funciona como estrangeiro. A intervenção de um sujeito pode diversificar a linha de estereótipos de conteúdos que até então foram colocados. A experiência da troca de pontos de vista se enriquece quando o sujeito se posiciona no ato de enunciar, de não ficar preso à repetição de enunciados feitos problematizando o que até então parecia não ir além de lugares comuns. Quando o mundo deixa de ser um lugar de evidências, torna-se mais complexo e atrativo, o que favorece seu investimento libidinal.

\*\*\*

Após ter ressaltado algumas convergências entre as teorias piagetiana e psicanalítica, a seguir são propostos indicadores empíricos de observação clínica conforme os recortes

conceituais desenvolvidos ao longo das partes do presente trabalho. Para tanto, com base no formato de estudos de caso, foram qualitativamente analisadas as convergências e divergências das produções discursivas e dos procedimentos nos jogos de uma mesma criança como unidade de análise.

#### **5.4 Procedimentos metodológicos**

A seguir, apresentam-se detalhes dos procedimentos para a construção dos indicadores e sua análise interpretativa, subsidiados nos materiais e produções sistematizados ao longo da pesquisa e nos recortes conceituais articulados (parte 1, 2, 3 e 4).

##### ***Procedimentos para a construção dos indicadores***

Os indicadores foram organizados conforme as dimensões referidas nas quatro primeiras partes da pesquisa: a posição da criança em relação à dificuldade escolar (parte 1), a interação com o adulto e com o par (parte 2), as recorrências da ação no contexto do jogo (parte 3) e com o conflito cognitivo e o si mesmo pensante (parte 4). No total, foram elaborados 109 indicadores, dos quais 44 ilustram modalidades no contexto de jogos, 62 no contexto de produções discursivas e gráficas, e 3 são relacionados ao posicionamento subjetivo diante da demanda de atendimento.

Duas perguntas permearam sua elaboração: O que é típico do grupo? O que é variável e típico de cada sujeito? Para responder à primeira questão, foram consideradas as recorrências verificadas nas quatro primeiras partes da tese junto às tendências já observadas por Schlemenson (2009) e sua equipe: rigidez, repetição e pobreza simbólica. Para responder à segunda, foi necessário procurar convergências e recorrências em um mesmo sujeito e, para isso, foram selecionadas algumas crianças como unidade de análise. As regularidades observadas nos procedimentos de cada criança foram sistematizadas a partir dos procedimentos metodológicos detalhados no item *método* para a parte 5 (análise qualitativa dos registros de observação, produções gráficas e discursivas).

As ilustrações apresentadas ao longo da pesquisa expressam a diversidade de interações singulares com um mesmo jogo ou temática proposta. Um exemplo nítido dessa singularidade no contexto de jogos são as preferências segundo o domínio que cada proposta focaliza exigindo diferentes habilidades (escrita, matemática, comunicação oral, destreza viso-motora, etc). Há jogos mais “motores” como o *Pega-varetas* e o *Sjoelbak*, que precisam de competências espaciais, enquanto outros requerem habilidade na produção gráfica ou focam aspectos comunicativos. Crianças que vão bem no *Tangram* podem não manifestar tanta

habilidade no *Feche-a-caixa*, e assim por diante. Os indicadores, entretanto, são gerais, e podem ser utilizados como orientação para qualquer jogo, entendendo que quando se avalia “intensidade” poderá estar se referindo à força para pintar uma região no *Quatro cores*, apertar o lápis para desenhar, jogar dados, mover peças, naipes etc.

### ***Procedimentos para a análise interpretativa dos indicadores***

Os indicadores podem ser favoráveis à expansão do sujeito (procedimentos preservados ou consolidados) ou restritivos, quando considerados desfavoráveis ao desenvolvimento. Sistematizar a prevalência de uns e outros permite inferir modalidades de interação intersubjetiva e com os objetos de conhecimento. Em alguns casos a lista contempla a afirmação e negação de um mesmo indicador, por exemplo: “implica-se na demanda de atendimento” ou “não se implica na demanda de atendimento”.

Para assinalar um indicador em tanto que *significativo* para uma criança pressupõe-se sua **repetição**, cuja definição vai depender da observação e escuta clínica (com ou sem auxílio de vídeos). Um breve exemplo de convergências em Vi (M, 8 anos) ilustra o que entendemos por repetição. Ao longo dos atendimentos, Vi manifesta uma significativa precarização do princípio de realidade para reger suas ações e falas, assim como um forte investimento afetivo de personagens ficcionais atemorizantes. Seu desenho do *par-educativo* versou em torno dos “*livros do mal*” e o “*bobo da corte vingativo*”. Esses personagens se fusionam com a expressão de sentimentos hostis e restringem sua adaptação às propostas. Quando foi solicitado desenhar uma figura humana ele desenha um monstro e diz “*desenhei um monstro sem cara, sem rosto. Slenderman*”.<sup>44</sup> A proposta é reiterada em outro encontro, destacando novamente que tinha que ser uma pessoa e não um personagem, mas Vi (M) repete uma figura ficcional com cara de irritado, o “*raivoso Jones*”, do lado do qual escreve “*eu não preciso de ninguém aqui*”. Vi (M), que comenta ter “*medo de esqueletos e de zumbis*”, apresenta uma tendência a repetir conteúdos temáticos em torno de personagens de videogames, da internet e da TV. Esse perfil também foi observado no contexto de jogos. Vi (M) simula que seu corpo é como o de um personagem ou uma máquina enquanto pinta uma matriz do jogo *Quatro cores*. Brinca com seu braço e diz que tem botões que ele aperta para dar velocidade a sua mão e pintar mais forte ou suave.

Se para marcar um indicador o critério é a repetição e convergência de ações ou falas

---

<sup>44</sup> *Slenderman* é uma “lenda urbana” da internet. Trata-se de um sequestrador sem rosto e com braços de tentáculos. Nos Estados Unidos inspirou duas meninas de 12 anos a realizar uma tentativa de homicídio (Fonte: <http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/06/03/americanas-de-12-anos-esfaqueiam-amiga-para-impressionar-o-slender-man.htm>).

representativas, sua não marcação se considera “*não verificado*”. Significa que não é uma ação “tendência” para esse sujeito, ainda que a ação possa ter sido observada de forma isolada ou esporádica. O enfoque dialético da análise de dados se situa na tensão entre assimilação-acomodação, prazer-disprazer, equilíbrio-desequilíbrio, abertura (possível) - fechamento (necessidade). Para os estudos de caso, em cada criança pesquisou-se a prevalência de atitudes expansivas ou restritivas dentro de cada categoria, e na síntese se especificou quais são predominaram. Os indicadores permitiram sistematizar os registros de procedimentos e ações analisando a interação com o jogo e as falas sobre conflitos intra e intersubjetivos.

Para a análise, foram considerados conceitos e temas articulados ao longo da tese e organizados com base no modelo metapsicológico freudiano:

- Para salientar os aspectos **tópicos**: organização sensório-motora, pré-operatória ou operatória. Prevalência de processos primários e secundários. Instância Ego, Superego, Id.
- Para focalizar os aspectos **econômicos-energéticos**: irrupção/fragmentação, inibição/retração e elaboração/ligação (especialmente relacionados com aspectos corporais como ritmo, intensidade e velocidade).
- Para estudar os aspectos **dinâmicos** em relação ao conflito: mecanismos de defesa, interesse, força de vontade, compensações *alfa beta e gama*, postergação de prazer, prazer a longo prazo, evitação do desprazer. Em relação ao **si mesmo**: Esquemas de autovalorização e tomada de consciência, sentimentos de inferioridade e superioridade, aspectos narcisistas e identificatórios. Em relação ao **par**: rivalidade-cooperação, descentração, o outro como adversário a destruir. Em relação ao **adulto**: posições edípicas (endogâmicas ou exogâmicas), dependência-confirmação, autonomia-mediação, investimento afetivo de professores e adultos como referência de autoridade e saber ou de demanda e expectativa.

## 5.5 Indicadores de modalidades energéticas, procedimentos e produção simbólica

### PARTE 1: POSICIONAMENTO SUBJETIVO DA CRIANÇA DIANTE DA DIFICULDADE ESCOLAR

- 1) Implica-se na demanda de atendimento por questões atitudinais (ex.: dispersão, pouco estudo, etc.) ou cognitivas (ex.: aprender a ler, escrever).
- 2) Não se implica na demanda de atendimento mencionando fatores ou demandas externas (ex.: professora ruim, colegas que atrapalham, etc.).
- 3) Não oferece explicações em torno da sua dificuldade escolar.

## PARTE 2. ASPECTOS INTERSUBJETIVOS: O CONFLITO COM PARES E ADULTOS

- 4) Lembra e/ou articula seus enunciados com falas do outro (colega ou adulto).
- 5) Manifesta dificuldade para olhar nos olhos do interlocutor.
- 6) Interrompe a fala do outro.
- 7) Provoca os pares.
- 8) Escuta ativamente o outro.
- 9) Faz intervenções prolongadas do tipo monólogo egocêntrico.

### **Expressa investimento e valorização da escola, colocando ênfase em:**

- 10) questões edilícias e materiais (parquinho, biblioteca, jogos, etc).
- 11) qualidades das professoras.
- 12) bom relacionamento com os colegas.
- 13) prazer na aprendizagem.

### **Expressa desinvestimento e pouca valorização da escola, colocando ênfase em:**

- 14) questões edilícias (parquinho pequeno, salas lotadas, etc).
- 15) qualidades das professoras.
- 16) dificuldades de relacionamento com seus colegas.
- 17) desprazer na aprendizagem.

### **Quando é provocado por colegas:**

- 18) manifesta indiferença ou acha engraçado.
- 19) manifesta mal-estar, mas fica inibido para responder.
- 20) chama o adulto.
- 21) reage com mais provocações.
- 22) defende-se com argumentos ou colocando limites verbais (ex.: *para com isso!*).

## PARTE 3: RECORRÊNCIAS DE PROCEDIMENTOS NO CONTEXTO DO JOGO

### **Modalidade energética: intensidade e ritmo**

- 23) Aperta o lápis, aplica força desnecessária para pintar ou no lance de dados.
- 24) Consegue terminar as atividades.
- 25) Demora para realizar a atividade e costuma não terminar.

### **Modalidade de atenção: fragmentação, investimento restrito ou inibição**

- 26) Olha o trabalho dos outros como modelo e suporte para começar a agir.
- 27) Olha o trabalho dos outros para copiar sem pensar.
- 28) Precisa de acompanhamento constante para dar continuidade à tarefa.
- 29) Dispersa-se olhando o que os colegas fazem (movimentos, falas, etc).

30) Manifesta interesse sensório-motor ou pré-operatório no jogo: move as peças ou pinta de forma aleatória, sem armar estratégias.

#### **Suporte narcisista e autovalorização**

31) Utiliza a borracha com frequência.

32) Apaga tudo em vez de somente a parte errada ou insatisfatória (ex.: erra em uma palavra e apaga a frase inteira ou não gosta da mão que desenhou e apaga toda a figura).

33) Fala sozinha, “pensando em voz alta”, enquanto faz atividades dando suporte à ação (ex. “agora vou pegar o azul para sair da cilada”, “tenho que apagar aqui”).

34) Verbaliza ideias de se sentir pouco capaz para resolver (ex.: “não posso”, “não consigo” “é muito difícil”)

#### **Expressão de sentimentos**

35) Quando perde fica explicitamente irritada.

36) Manifesta prazer durante a tarefa, verbal ou gestualmente.

#### **Interação com o conflito cognitivo e a regra**

37) Percebe erros sozinha.

38) Precisa que o outro assinale erros.

39) Tem dificuldade para entender o erro, mesmo quando é assinalado pelo adulto.

40) Se a proposta lhe parece difícil, mostra-se inibido ou paralisado por medo de errar.

41) Diante do conflito atribui culpas ao entorno.

42) Planeja estratégias e corrige erros sozinha.

43) Corrige erros com ajuda do outro.

44) Entende quando ganhou e não precisa que o par ou o adulto assinale a vitória.

45) Para sair do conflito, esconde o erro ou desvirtua a regra com a intenção de trapacear (ex.: tampa com a mão uma cilada, pega peças do colega).

#### **Quando não entende as regras:**

46) Fica calada e quieta, sem chamar o adulto nem começar a tarefa.

47) Pergunta, pede orientação.

48) Joga de qualquer jeito e simula estar envolvida, fazendo de conta que “resolve” para passar o tempo (ex.: marca qualquer letra no caça-palavras).

49) Observa os colegas e cópia seus resultados sem refletir.

#### **Diante do erro:**

50) Fica paralisada.

51) Manifesta irritação (ex. “isto é chato”).

52) Insiste em repetir as mesmas estratégias ou esquemas.

53) Pergunta ou pede ajuda para o adulto após haver refletido.

#### **Interação com o adulto**

54) Inicia a tarefa de forma autônoma, sem esperar indicações para começar.

55) Precisa do adulto para começar a tarefa ou confirmar suas ações.

56) Dá continuidade à tarefa sem precisar de acompanhamento ou incentivo constante.

57) Muda procedimentos restritivos após intervenção (ex.: pintar com a mão “mais solta”).

#### **Interação com pares**

58) Mexe com o espaço, o tempo ou o corpo do outro (ex.: move as peças do colega, fala a resposta certa sem dar tempo para que o outro pense).

59) Quando o colega mostra dificuldade, empatiza com os limites alheios: espera, deixa pensar e/ou oferece dicas ou sugestões.

60) Preocupa-se muito em “ganhar” ou “ser primeiro” (ex.: fica observando os movimentos do colega para aumentar a velocidade).

61) Emite frases de humilhação ou deslegitimação do desempenho alheio para se mostrar superior.

62) Aceita e aproveita dicas e sugestões do colega para melhorar procedimentos.

#### **Nos jogos cooperativos em dupla ou grupais:**

63) Toma a liderança com instruções verbais, organizando os materiais e/ou iniciando os movimentos, mas sem invadir o outro.

64) Observa procedimentos e estratégias do par.

65) Não observa o desempenho do par.

66) Fica passivo esperando que o outro comece e organize as jogadas.

### **PARTE 4. ASPECTOS INTRASUBJETIVOS: MODALIDADE ATENCIONAL, INTERAÇÃO COM O CONFLITO COGNITIVO E O *SI MESMO* PENSANTE**

#### **O si mesmo pensante**

67) Considera-se um bom ou mal aluno justificando a sua escolha.

68) Não consegue autoavaliar-se como aluno.

69) Considera-se inteligente e/ou capaz.

70) Verbaliza adjetivos ou frases relacionadas a uma imagem pejorativa de si mesmo (ex.: “irritante”, “estressado”, “nervoso”, “burro”).

71) Não consegue autoavaliar-se como sujeito cognoscente.

### **Modalidade de atenção em contexto de produção discursiva**

- 72) Fala sozinha de questões que não tem a ver com a tarefa que está sendo realizada.
- 73) Procura brincar com os colegas ou chamar sua atenção enquanto outros falam.
- 74) Faz perguntas de forma espontânea.
- 75) Fica com o olhar perdido ou mexendo com o corpo enquanto o outro fala.

### **Posição subjetiva na atribuição de significações causais**

- 76) Explica sua vitória pela sorte.
- 77) Explica sua derrota pelo azar.
- 78) Entende que para ganhar precisa considerar o ponto de vista do oponente.
- 79) Não consegue explicar seu desempenho, estratégias e resultado.

### **Posição subjetiva na enunciação**

- 80) No momento de argumentar sobre algo repete o que outros já falaram.
- 81) No momento de responder, alude a enunciados “feitos” ou frases estereotipadas sem argumentos (ex.: “paz”, “ajudar os outros”, “respeitar os pais”, etc.).
- 82) Geralmente não consegue justificar suas respostas.
- 83) Manifesta-se comprometido na sua fala (enunciação) e argumenta sobre suas escolhas.
- 84) Usa frases feitas do tipo “*não sei*” ou “*sei lá*” para fugir de uma pergunta e evitar refletir sobre um assunto.
- 85) Manifesta vergonha e/ou timidez para se expressar verbalmente.
- 86) Raramente sorri ou manifesta algum gesto físico de descontração e/ou satisfação (ex.: responder ao sorriso do outro).
- 87) Historiza-se no tempo, expressando lembranças de quando era mais novo ou se projetando no futuro (ex.: “Quando eu era bebê...”, “Quando crescer quero ser...”).
- 88) Manifesta vergonha para conversar sobre assuntos conflitivos como problemas na escola ou dificuldades para jogar (ex.: tapar-se a cara, dar risada nervosa, ficar olhando no vazio).

### **Imaginação**

- 89) Consegue imaginar situações hipotéticas utilizando o condicional ou subjuntivo (ex.: “Se eu fosse invisível faria...”).
- 90) As produções de criação de histórias são heterogêneas e apresentam conflitos.
- 91) As produções de criação de histórias ou imaginação são descritivas, sem conflitos e com vocabulário restrito.
- 92) Manifesta incômodo e restrição em atividades que impliquem imaginar.

### **Modalidade de regulação energética no discurso: ritmo e intensidade**

- 93) Regula um volume de voz adequado para se comunicar.

- 94) Fala tão baixo que é necessário pedir que aumente o volume para escutar o que diz.
- 95) Grita ou fala em um tom de voz muito forte.
- 96) Emite frases irruptivas fora de contexto.
- 97) Quando fala forte ou grita, não consegue se acalmar mesmo sendo pedido pelo adulto.
- 98) Quer ser a primeira a falar, levanta a mão com insistência.
- 99) Quer ser a primeira a falar, mas na sua vez fica calada pensando o que dizer.
- 100) Fala muito rápido, o que dificulta a compreensão.

#### **Ritmo e complexidade na produção discursiva**

- 101) Consegue se comunicar de forma fluida e com vocabulário diverso.
- 102) A fala é contextualizada, apresenta coerência e coesão.
- 103) Apresenta falas disruptivas, fora de contexto com pouca coesão.
- 104) Repete temáticas ou conteúdos (ex.: videogames, violência, morte).
- 105) Não fala de modo espontâneo, quando é sua vez demora para começar e dificilmente vai além de monossílabos.

#### **Autovalorização da imagem corporal**

- 106) As produções gráficas sobre si mesmo se distanciam significativamente da realidade (ex.: desenha um palhaço ou tem pele morena e olhos escuros e se desenha loira de olhos claros).
- 107) Manifesta desconforto com características físicas de seu corpo.

#### **Expressão motora e gestual**

- 108) Expressa ansiedade, tensão, rigidez ou agitação tônico-muscular (ex.: balança e movimentava o corpo enquanto faz algo ou fala).
- 109) Expressa hipotonia, labial ou tônico-muscular, postura encurvada ou olhar baixo.

\*\*\*

### **5.6 Ilustrações clínicas: os estudos de caso**

Para esta etapa da pesquisa, seis crianças foram selecionadas para aprofundar a ilustração de convergências de indicadores. A seleção foi realizada com base em três critérios: quantidade de materiais, tempo de permanência no atendimento e aspectos contra-transferenciais da pesquisadora (crianças que suscitaram perguntas, perplexidades, impactos). Ao longo da narrativa de cada caso os números dos indicadores representativos são colocados entre parênteses após a descrição da ação manifestada.

O primeiro caso (S1) ilustra mais claramente a irrupção de afetos incontroláveis (Schlemenson, 2009), a impulsividade, o egocentrismo e a restrição da descarga motora que

habilite o prazer de pensar reflexivo. O segundo (S2) representa a prevalência de traços pré-operatórios e de uma organização da ação e do pensar regida pelo princípio de prazer e dos processos primários. O terceiro (S3) ilustra o problema das referências identificatórias e da mediação do adulto e do grupo de pares para a construção de uma autovalorização operativa. O quarto (S4) ressalta o lugar rígido do par como modelo a ser copiado e os mecanismos defensivos diante da ameaça narcisística na interação com o conflito. O quinto (S5) ilustra especialmente a modalidade de inibição, retração no investimento dos outros e do si mesmo pensante e a produção simbólica restrita em matéria de posicionamento subjetivo e repertório linguístico. O sexto (S6) destaca os mecanismos elaborativos e as mudanças dinâmicas que apontam a um tipo de interação mais equilibrado com o mundo dos objetos e das pessoas.

### **Caso 1 “as regras servem para nos alertar” - S1: o pensar para competir**

S1 é um menino que começa a participar das oficinas com 8 anos, quando fazia a segunda série. Desde o início manifesta agitação e um excesso verbal e motor que, em termos econômicos, lembram o *plus de quantum pulsional* freudiano (108). Durante as rodas de conversa, e também fora dela, faz comentários exaltados e interrompe os colegas (6). A agitação motora e verbal foi observada também no contexto dos jogos, durante os quais fica fazendo monólogos extensos e egocêntricos paralelos enquanto age (96).

Os pais entendem que a dificuldade escolar de S1 acontece “*porque ele conversa muito na sala de aula, não presta atenção e é disperso, agitado*”. Quando é castigado fica no quarto sem TV e tiram o tablete, “*o que ele mais gosta*”. Como antecedente histórico os pais de S1 escrevem que uma interferência no desenvolvimento do filho foi a: “*perda da babá com dois anos, foi embora para sua terra*”. O adulto significativo na vida de uma criança é aquele que participa na troca recíproca de investimento libidinal (um pai, uma babá, um avó, etc). A definição freudiana do estado de desamparo remete à separação da vida intrauterina e à prematuridade do bebê que depende desses adultos para subsistir.

S1 diz que as regras são “*para nos alertar*”, sentido que parece ilustrar a construção dialética de um mundo e um si mesmo em contínuo “estado de alerta”. O alerta aparece como um pano de fundo, constante afetiva que tonaliza uma aparente preocupação por algo que pode ser perdido ou que não se encontra. Esse estado de alerta constante de S1 toma corpo em uma atenção massiva no entorno, como uma necessidade de permanente contato com o meio, evitando ficar sozinho com seu pensamento.

A intensa dispersão de S1 se manifesta fundamentalmente na dependência do que os outros estão fazendo, tentando confirmar que ele está terminando antes do que o resto (60).

Quando S1 está muito agitado consegue preencher o ambiente auditivo, interferindo na concentração e nas falas dos outros, fazendo monólogos quase ininterruptos e com voz extremadamente forte (95/97). Observa-se dificuldade de olhar nos olhos do interlocutor (5). Chama a atenção a ausência de riso, como se a calma da ludicidade não pudesse ser vivenciada (86). A exaltação do estado de alerta se manifesta no corpo e nas falas, assim como em seus desenhos de figuras humanas estereotipadas (repete o mesmo personagem em diferentes contextos) com rostros preocupados e tensos, sem esboço de sorriso.

***Parte 1: posicionamento subjetivo diante da dificuldade escolar***

A respeito do motivo da sua primeira inscrição nas oficinas escreve: “*para aprender mais*”, “*porque é obrigatório*” e posteriormente “*falo muito na sala de aula, falta de concentração*”. Nas rodas expressa: “*fico aprontando e demoro nas lições*”. Diz que na escola consegue “*fazer lição*” e quando se esforça consegue “*parar de brincar nas aulas*”, mas precisa melhorar em “*parar de falar*” (1). “Parar”, suportar o silêncio do encontro com a intimidade parece ser o grande desafio de S1 que se sustenta e protege na repetição de uma nuvem de barulho e agitação.

***Parte 2: aspectos intersubjetivos do relacionamento/conflito social com o par e o adulto.***

Durante as partidas quer jogar pelos outros, contar o número dos dados dos colegas (58). Repete a atitude de invasão da jogada alheia, mesmo sendo assinalado várias vezes pelo adulto (resistência de reajuste dos esquemas) (57). No final quer continuar jogando para vencer, a rivalidade dinamiza sua ação. Provoca os colegas e não consegue se controlar diante das provocações dos outros, fica nervoso (7/21).

O registro de uma partida do jogo *Quatro cores* em duplas ilustra essa modalidade predominante de ameaça e rivalidade: S1 grita – *Terminamos!* O adulto se aproxima e observa que não tinham finalizado e havia ciladas. Minutos depois grita novamente: – *Terminamos! Nós fomos os primeiros em terminar ou é impressão minha?* (Mostra-se pendente, com o olhar, na dupla de meninas da mesa do lado) Is (F) o provoca – *Nós fomos as primeiras!* e S1 pergunta ao adulto – *Elas terminaram primeiro?* (Parece deslocado e com medo de não ter “vencido”). O adulto se aproxima para discutir seu trabalho, mas ele não consegue escutar por estar pendente da mesa do lado e continua perguntando – *Na verdade elas terminaram acertando tudo?* (29/35). Em situação de cooperação com a dupla, durante a mesma partida, consegue antecipar e evitar uma cilada do colega e lhe diz – *cuidado, vou salvar você aqui com esta minha cor* (63/64).

A figura materna aparece investida positivamente, sendo um referente que dá suporte e

ajuda (por exemplo, no *Gibi* sobre conflito escolar intitulado “O menino confiante”). Segundo os pais, tem ciúmes da irmã mais nova, mal-estar que ele menciona quando escreve que ela “*incomoda*” nas lições de casa porque “*faz barulho*”. Ao mesmo tempo em que S1 parece estar ciente da sua dificuldade para se acalmar, costuma colocar culpa no entorno enfatizando que os colegas o irritam: “*sou (bom aluno), só quando a menina do meu lado não enche o saco, ela vai e me cutuca, ela é capeta. Bons alunos não ligam para os comentários*”/ “*um menino na escola fica me irritando*” (41).

### **Parte 3: recorrências de procedimentos no contexto do jogo.**

S1 conversa, observa os outros, interrompe sua tarefa e precisa do incentivo do adulto para dar seguimento, mas entende as regras e se mostra bem animado com os desafios cognitivos (37/54). Manifesta estratégias e análise dos meios: por exemplo, no *Quatro cores* pinta em círculo, de fora para dentro, usando prioritariamente três cores (42/44). Entretanto, como se dispersa olhando os colegas, indo conversar em outras mesas e falando agitado, não consegue terminar e fica incomodado (25). Manifesta certa hostilidade com o outro na forma de ciúmes de que seja melhor ou mais rápido do que ele. O fato de não avançar nas atividades restringe suas oportunidades de entrar em conflito cognitivo, por exemplo, pinta poucas regiões da matriz *Quatro cores* e assim não chega a afrontar situações de cilada (25).

A pressão de ser sempre o primeiro e o melhor o leva a não desfrutar do lúdico, por exemplo, durante um jogo de sopro das fichas ele consegue derrubar 8, mas não fica conforme e diz: – *eu só consigo 8!* (35). Na segunda tentativa, impulsiva e sem tomar ar, também derruba 8. Novamente insatisfeito exclama em tom de queixa – *ave-maria!* Um colega diz que 8 está bem e ele responde com ironia: – *obrigado*. Em relação aos pares fica se comparando com os colegas da mesa, competindo (29).

No caso de S1 podem-se mencionar exemplos de três modalidades de defesas. Durante uma partida do jogo *resta um*, chateado por não poder diminuir o número de peças restantes, corrige a expressão dos adultos dizendo que deveriam “*usar o vocabulário correto, é capturar e não comer*” (mecanismo de intelectualização) (51). No jogo *cobras e escadas*, ao cair na cabeça da cobra, quer rever os dados para tentar mudar o resultado (mecanismo de negação). Em outro encontro, durante uma partida do *Dominó 4 Cores* individual o adulto se aproxima e ele diz: “*eu sou nervoso, eu estou estressado, o estresse leva a morte*” (mecanismo de intelectualização). A sua fala é rápida e confusa, sem olhar nos olhos do adulto e mexendo nas peças, parece um monólogo que não encontra a quem ser dirigido.

O aspecto rítmico em seus procedimentos parece “atropelar” o pensamento, como se a ansiedade o fizesse dar passos amplos e apressados que pulam a sequência visando ser o

primeiro. A ansiedade da espera também se expressa no momento da roda e fica perguntando quando é sua vez (98). Durante o jogo *Pega-varetas* grupal conta seus pontos e proclama que seu time ganhou antes de que o outro contasse, numa situação em que tinham empatado. Fica irritado quando perde (35).

Durante uma proposta de construção de história com imagens de um rato que quer abrir um pacote e não consegue ele dá o título: “*o presente nunca se abre sem paciência*”, e indica que o personagem “*queria abrir tanto esse presente que ele não percebeu a fita*”. O tipo de vocabulário utilizado e a moral da história permitem inferir que S1 está em contato com discursos acerca da confiança, da paciência e tem certa consciência da aceleração que apresenta e lhe impede otimizar seu desempenho (como na história onde o personagem fica impaciente e não percebe que podia abrir o pacote tirando o nó da fita).

***Parte 4: aspectos intrasubjetivos, conflito cognitivo e o si mesmo pensante.***

Frases como “*Eu resolvo batendo!*” / “*sou viciado no celular*” / “*eu estrangulei uma colega, foi a melhor ação que eu fiz*”, mostram uma recorrência na significação do excesso como descarga massiva na resolução de conflito com pares e na definição de si mesmo como *estressado* (104/70). Um transbordamento pulsional se evidenciaria na recorrência de conteúdos catárticos nas falas: “*quando uma criança provoca em vez de ficar com raiva eu dou um soco nele e fico mais aliviado*” (21). S1 parece estar ciente da sua limitação para se autorregular, como se um impulso além dele não lhe permitisse pôr freio a seu transbordamento verbal, ele diz “*o estresse leva à morte*”.

S1 se considera “mais ou menos” inteligente. Aproveita seu amplo vocabulário para manter uma boa imagem. Quando perguntam como fez para repartir umas peças afirma orgulhoso: “*eu resolvi matematicamente!*” (101). Na apresentação e explicação do jogo *Quatro cores* exclama “*é só pintar?!*” dando a entender que o jogo seria fácil demais para ele (69). O egocentrismo permeia suas ações: durante o sorteio das mesas fica falando sobre onde ele quer ficar, ou vai narrando em voz alta o que escreve (33). Diz que consegue fazer, sem ajuda, “*tabuada, pesquisa e números romanos*”. Ser bom aluno é significado a partir de aspectos disciplinares: “*não ficar agressivo e sempre respeitar os professores*”, ele se avalia como “mais ou menos” bom aluno, porque “*falta fazer as lições rápido*” (67). Quando contextualiza suas falas manifesta argumentos ligados e sofisticados. Em relação às diferenças sexuais foi o único a aludir à genitalidade e à homossexualidade e contra-argumentar com os colegas: “*o jeito de fazer as necessidades. Tirando os gays as meninas fazem sobranceiras e meninos não*” (4/ 101).

### Síntese

As observações recorrentes e convergentes nas quatro dimensões acima analisadas permitem inferir em S1 a prevalência de uma modalidade de irrupção libidinal expressada em um *continuum* de agitação motora e verbal com sentido de descarga. Quando a tensão do jogo é vivida como ansiedade e ameaça proliferam os mecanismos defensivos (Oder, 2008). Essa repetição de mecanismos defensivos para a preservação narcisista é característica da latência à repressão (Denis, 2011). No entanto, verificou-se uma produção simbólica complexa, especialmente salientada na organização da sua estrutura narrativa, com potencial para a construção de um pensamento autônomo e criativo.

Dentre os aspectos **restritivos** observou-se que a interação com o conflito cognitivo é significada e valorizada na forma de competição com tendência à rivalidade edípica (comparação e destruição do outro). Essa necessidade de competir parece correlacionada com a intenção de mostrar-se superior. Apresenta repetição de um esquema egocêntrico em falas contínuas que, ao funcionarem como descarga, anulam o espaço de escuta do outro (par e adulto) e restringem a cooperação e a instalação de um ritmo adequado para a experiência do prazer de pensar. A interação com o conflito cognitivo e social é vivenciada com uma situação ansiógena e “estressante”. A atenção é fragmentada por estar sempre “alerta” ao que acontece no entorno, o que parece deixá-lo cansado. Se, como foi assinalado, a afetividade é um conceito que aponta a aspectos energéticos como *ritmo e intensidade*, no caso de S1 são caracterizados pela *velocidade e a irrupção de descarga*.

Entre os indicadores **expansivos** observou-se um vocabulário extenso, a possibilidade de expor conflitos em narrativas ligadas, a diversificação de argumentos complexos, a referência ao adulto para pedir ajuda, o processo de auto-observação da sua própria ansiedade e o investimento da novidade como objeto libidinalmente atrativo. S1 faz perguntas espontaneamente, inclusive reperguntando sobre falas dos colegas, o que confirma que, mesmo estando agitado, escuta e “presta atenção” a seu entorno, mas em estado de “alerta”. Assim, esse perfil de “atenção” se torna restritivo por ser massivo e automático. Por fim, se uma energética irruptiva prevalece em S1 e parece restringir o prazer de pensar, observa-se a preservação da complexidade de produção simbólica e da curiosidade própria de um desejo ativo para investir novidades.

### **Caso 2 “eu não sei jogar o jogo da vida, eu quero só ganhar” - S2: princípio de prazer e compensação alfa**

S2 é um menino que começa as oficinas com sete anos. Manifesta tendência ao

egocentrismo e ao simbolismo. Ele é bem alto para sua idade, apresenta excesso de peso e ainda não controla harmonicamente sua motricidade. Mostra-se aéreo e interage com os jogos, tendendo a diluir o conflito operatório com compensações *alfa*. Para ele, o jogo de regra não passa de uma brincadeira ou um jogo de construção.

Fez avaliação neuropsicológica para constatar possível TDAH, o que não foi verificado. A mãe diz que está “no mundo da lua” e apresenta dificuldade em construir amizades, andar de bicicleta e amarrar os cadarços do tênis. Diz que quando nasceu ficou na UTI para ganhar peso, dado que contrasta com sua situação atual. Nos atendimentos S2 manifesta dificuldades em matemática, leitura e escrita, tal como apontado no seu relatório escolar.

### ***Parte 1: posicionamento subjetivo diante da dificuldade escolar***

Em relação ao motivo de estar nas oficinas, S2 parece investi-las como um espaço recreativo para aprender jogos sem nenhuma relação com seus conflitos escolares, o que se evidenciou na frase “(eu vim porque) *eu não sei jogar o jogo da vida; eu quero só ganhar*”, “(eu vim) *Para melhorar no xadrez*” (2) [Mas aqui não jogamos xadrez, como ajudamos?] “*melhorar nas notas*”. O investimento das oficinas é significativo, porém às vezes se mostra cansado e desinteressado: “*Eu gosto de jogar. Eu cheguei cansado, com sonho porque eu moro muito longe. Hoje eu tenho fono*”.

### ***Parte 2: aspectos intersubjetivos do relacionamento/conflito social com o par e o adulto***

Para descrever seus professores S2 manifesta transitar por opostos o que, mesmo sendo contraditório em termos lógicos, é um bom indício de interpretação dinâmica: “*A X eu gosto, é a mais legal do mundo. Ela dá jogos, mas é um pouco calma e também nervosa*” / “*gosto da professora de inglês, ela fica brava e a gente se acostuma dela*” (11).

S2 manifestou ser alvo de humilhações na escola (“*um menino de minha classe me chama “gorducho” e gordo tapete velho*” / “*todos na perua me chamam de X*”). Nas oficinas também há tentativas, S2 parece ser um “alvo fácil” por remeter ao estereotipo midiático da zoação (excesso de peso, negro e aéreo) que ainda não consegue se defender de forma autônoma e chama o adulto (20). Lembramos que o desejo de ser magro e inclusive “mais claro” foi mencionado com um valor para algumas crianças (cf. parte 4). Contudo, parece que em outros contextos extra-escolares S2 consegue interagir desde outra posição: “*brinco bastante pega-pega com os amigos lá de baixo e desço às 7 horas*”.

### ***Parte 3: recorrências de procedimentos no contexto do jogo.***

Um registro da primeira partida do jogo *Quatro cores* ilustra a tendência de S2 a interagir com o jogo anulando o conflito operatório desde um interesse sensorio-motor e

intuitivo que impede qualquer surgimento de força de vontade para regular sua ação (30). Aéreo durante a explicação, olha na lousa e repete o que as outras crianças falam (29/80). Demora para escolher 4 cores, queria pegar 8 dizendo “4 para depois”. Não compreendeu o objetivo, mas, mesmo assim, começa pintar e depois de cobrir 4 regiões, pára de pintar porque tinha entendido que o objetivo era pintar só 4 espaços com 4 cores diferentes (48). É lembrado de como é o jogo e se mostra indiferente diante da explicação. No total conseguiu pintar 6 regiões, portanto não houve cilada (25). Não pede ajuda (46).

No geral, manifesta lentidão nas suas ações e dispersão (25), precisa do adulto para agir e não termina as atividades (28). Os procedimentos são aleatórios: sem planejar, pega as peças e começa a colocá-las no tabuleiro com rapidez, de qualquer jeito, sem antecipação de estratégias ou organização (48). Dispersa-se olhando os colegas, assinalando ruídos provenientes da porta, olhando para a janela, pede para ir ao banheiro, aponta lápis, etc. (29).

Durante o *Dominó 4 cores* coloca as fichas de modo aleatório e demora em compreender que o desafio não era armar um quadrado, sem critério de cores (48). A regra não regula (30). S2 percebe que havia muitas peças azuis e que com elas caía em cilada, então começa guardar algumas delas dentro da caixa do jogo “eliminando” assim o obstáculo (compensação *alfa*) (45). No registro gráfico do dominó aperta bem o lápis e em vez de pintar, desfruta fazendo linhas e cruces dentro dos quadradinhos (30).

A causalidade mágica prevalece em torno dos jogos (cf. parte 4) “*Não escapei das ciladas, tive tanto azul!*” (77). Durante a partida do *Quatro cores* faz um trem e um robô, o princípio de realidade e o valor operatório da regra ainda não prepondera (30).

Diante da dificuldade no *Caça-palavras*, começa copiar do colega do lado (conduta *alfa*) (27), inventa palavras e diz “*É muito difícil!*” (34). Repete “*não vou conseguir*”, e desiste antes de aprofundar a tentativa. Perde tempo pintando as palavras como fuga (*alfa*) (48). Acha duas palavras, mas sem observar a regra porque alterna direções unindo letras verticais e horizontais, formando escadas (45). Parecia contente depois de achar as palavras, ainda que com muita ajuda (43). Abandona a tarefa marcando palavras inventadas e apagando-as depois, como para “passar o tempo” (*alfa*). Faz de conta que procura, passando o dedo de forma aleatória e rápida, sem ler o escrito (48). Na mesma linha, insiste em contar quantas palavras tinha e quantas faltavam, manifestando dificuldades para fazer a conta: “*Tenho 6 palavras, são 13 no total, então faltam 4*”. Porém, conseguiu achar a palavra CHÁ dentro de BOLACHA, a qual foi uma solução original. Elogiado por conseguir pintar uma correspondência de cores ele diz: “*é porque eu estou fazendo fono*”.

Recortando formas anuncia “*não estou conseguindo*”, ainda que estivesse, como se

“avisar” que não podia, fosse um lugar-comum automatizado (esquema familiar) (34). Durante o jogo *Feche-a-caixa* parece alheio, joga o dado e não sabe o que fazer depois. Diz “*estou frito*” sem avaliar operativamente a situação. Pára de jogar, sem observar possibilidades (34/28). Tira 5 + 5 nos dados e fala “*vou fechar o 9*”, o adulto pergunta porque e lhe explica novamente a regra, mas ele insiste em fechar o 9 “*porque eu quero*” (30). O desafio cognitivo parece não fazer sentido e acha engraçado fechar as portinhas com força (30). Tudo leva a pensar que para S2 ainda não há conflito de forças e que as propostas tomam o sentido de uma brincadeira, mas não de um jogo de regras.

Durante o *Sjoelbak*, em vez de contar as fichas, começa a empilhar torres (como se fosse um jogo de construção). Conta com dificuldade sem correspondência número-ficha e, depois de 30, conta 32, 36, 34. Joga as fichas com força, às vezes caem no chão. Lança pelo prazer motor, não se preocupa em mirar para ter maior pontaria nem em contar as peças para melhorar a pontuação na próxima partida (30). Os lançamentos são rudimentários, não se apropriou da dica da semana anterior de fazer pinça com dois dedos, mas, mesmo assim, melhora no lançamento. Na dupla, não olha o desempenho de seu parceiro, mas outras mesas (65/29).

Quando tenta adivinhar a palavra no jogo *Imagem e ação* repete os mesmos poucos palpites e não diversifica, modalidade convergente quando desenha sem mudar elementos nem abrir o repertório para outros signos (52). Desenha “biscoito”, a turma não consegue adivinhar, ele faz pequeno e grande, mas sempre do mesmo jeito e sem contexto. As crianças dizem lua, terra, cérebro, estômago. Então ele pára e diz que esqueceu o que era para desenhar. Enquanto os outros desenhavam, dispersa-se olhando um quadro de fotos (29). Quando na sua vez desenha um castelo e os colegas adivinham rapidamente, em vez de parar para continuar a dinâmica do jogo ele permanece desenhando, o jogo toma o sentido de desenhar pelo prazer de desenhar (30).

#### ***Parte 4: aspectos intrasubjetivos, conflito cognitivo e o si mesmo pensante.***

Assim como manifestado nos procedimentos dos jogos, o pensamento de S2 se manifesta rígido e repetitivo em conteúdos, por exemplo, ao longo de quatro semanas de rodas de conversa em que o significante *shopping* foi recorrente (104): 1) no final de semana gosta de “*ir no shopping*”; 2) inventa a pergunta: “*Você gosta de ir no shopping?*” e nomeia restaurantes “*o divino Fogão e México*”; 3) Se pudesse ter um superpoder gostaria de “*ser fantasma e poderia segurar qualquer coisa, tipo um i-phone e ir no shopping a qualquer hora até meia-noite*” (89); 4) para o jogo *Invertendo as coisas*, cria a pergunta: “*Você precisa ir ao shopping, o que tem de ruim nisso?*”. O consumo parece ser uma temática de interesse que

também se expressou em afirmações como [o que você mudaria no mundo?] “*baixar preços está muito caro*”. Quiçá sua família utilize o shopping como espaço hegemônico de recreação ou o consumo resulte especialmente valorizado nas suas dinâmicas. Mas a escolha reiterada de um significante pode não se corresponder a uma recorrência da vida real. O que pode se salientar é que essa fixação em um significante recorrente das suas produções verbais seria indício de que em termos de realidade psíquica, para S2 o *shopping* é um espaço significativo e valorizado. A repetição insistente de conteúdos pode precarizar a circulação por significantes heterogêneos e restringir a plasticidade da produção simbólica e o investimento de novos objetos.

A respeito da interação com o conflito cognitivo S2 manifesta dependência do adulto nas oficinas e fora dela: “*às vezes preciso da ajuda da minha mãe e ela não está*”. Manifesta dificuldade para verbalizar estratégias (79) (o que converge com sua quase ausência no plano da ação), no entanto consegue explicitá-las no caso do Sjoelbak “*fiz muito forte, não deu certo. E muito fraco também não, é um pouco de cada*” e avalia seu jogo como “*um pouquinho mal*”.

### Síntese

Aspectos **restritivos**: mostra dificuldade para desequilibrar-se, o conflito parece não perturbar e quando aparece é anulado com compensações precárias (como esconder as peças que atrapalham). Persiste, mas com estratégias inadequadas. Manifesta pouca autocrítica atitudinal, não há ainda indícios de apropriação das oficinas como médio para melhorar em outros contextos (tal como sim consegue fazer em relação ao atendimento fonoaudiológico), o que converge com a restrição para estabelecer relações de meios e fins, parte-todo e de causalidade operatória. O “não-importismo” como tonalidade constante de não regulação torna difícil afirmar que S2 trapaceia. Não parece haver essa intenção sendo que a regra, o ganhar e o perder são coordenadas distantes e alheias de seus procedimentos, não regidos pela prevalência do princípio de realidade. Considerando que ainda é novo, são conquistas que poderão se consolidar com o tempo se for acompanhado em espaços de atendimento adequados. Aspectos **expansivos**: consegue articular tramas significativas (como em relação a suas professoras) e com forte mediação do adulto faz avanços na resolução de erros e complexificação dos argumentos. Em algumas ocasiões, dependendo do cansaço e da natureza da tarefa, consegue estar mais focado. Em linhas gerais S2 está envolvido na proposta, mas seu interesse é sensório-motor e pré-operatório, pelo qual assimila o jogo deformando-o. Ao longo dos atendimentos consegue pedir ajuda e melhorar suas estratégias por tentativa-e-erro.

### **Caso 3 “ninguém é o meu amigo” - S3: a demanda de amor**

S3 é uma menina que começa a participar das oficinas com 8 anos. Mora com sua avó, que exerce a função materna desde quando nasceu (os pais não mantêm vínculo com ela). A avó de S3 explica que a neta apresenta uma “deficiência na visão esquerda que não enxerga de forma alguma”. Ao longo dos atendimentos é possível observar como, mesmo usando óculos, ela tenta compensar o déficit torcendo a cabeça para focar com o outro olho. Esse cansativo procedimento restringe sua coordenação viso-motora e atrasa significativamente o ritmo do trabalho. Nos desenhos e escritas seus traços parecem tremer, a letra é sempre de forma e maiúscula. Essa restrição visual poderia explicar sua “resistência em produzir textos”, destacada no relatório escolar. Em torno do vínculo com pares, a avó assinala que “relaciona-se com crianças mais novas” e a professora diz que “o relacionamento com as outras crianças é difícil, nas brincadeiras e atividades em dupla”.

#### **Parte 1: posicionamento subjetivo diante da dificuldade escolar**

No motivo de inscrição escreve: “para ficar mais inteligente” (1).

#### **Parte 2: aspectos intersubjetivos do relacionamento/conflito social com o par e o adulto.**

S3 conta que foi chamada de “baleia” e “feia” e consegue nomear os sentimentos que os insultos suscitam “eu fico triste e bem nervosa (...) Eu não faço isso porque é muito feio” (16). No desenho do *par-educativo* a professora é proporcionalmente grande em comparação com a aluna, que parece uma professora em miniatura. O ensino é significado como copiar números que um adulto mostra (a série do 1 a 10 está escrita na lousa). Na criação de história de gibi escolhe o título “os amigos para sempre”, e aparece a menção de dinheiro – “isso custa caro”. No final novamente aparece o tema da amizade na frase “amigos para sempre. Vamos brincar no recreio”. A temática da amizade é recorrente (104): [o que você acha chato, mas faz mesmo assim?] “ninguém ser meu amigo. Vou brincar com alguém que queira”, ou [o que deixa você triste?] “ninguém é meu amigo”. Há convergências de indícios de carência de um grupo de pares que aceite S3, e que enriqueça seus esquemas de autovalorização, sendo que já foi comentada a necessidade de se sentir aprovado pelos pares durante a latência.

#### **Parte 3: recorrências nos procedimentos no contexto do jogo.**

Ao longo do jogo pede ajuda e fica mostrando ao adulto cada região que pinta (55). Tem dificuldade para perceber as ciladas. Nos jogos de percurso parece perdida, esquece qual é sua peça e manifesta dificuldade para contar casas (43/38). Com frequência derruba as peças dos colegas. Quer evitar cair em uma casa que faz retroceder e então a “pula” sem contá-la (compensação *alfa*). Parecia triste por ter que retroceder (45). Diante da dificuldade viso-

motora para apagar o que tinha escrito, pede ajuda para o adulto “*apaga aqui, por favor? Só isso*” (43). Tenta terminar as atividades, mas com frequência não consegue pelo ritmo lento dos procedimentos (25). Quando durante o jogo *resta-um* consegue deixar só duas peças, pede para contar ao grupo na roda de conversa manifestando desejo de compartilhar sua conquista.

***Parte 4: aspectos intrasubjetivos, conflito cognitivo e o si mesmo pensante.***

S3 não verbaliza estar preocupada com seu problema de visão, nem estabelece alguma relação com sua dificuldade de escrever. Em torno da temática [o que mudaria de você?], diz: “*nada do corpo. Escrever melhor no caderno e no computador*”. S3 significa o “ser aluno” com expressões como “prestar atenção” e “ficar quieta”: “*vão mal porque não prestam atenção nas aulas. Eu fico sentada e quietinha pra ouvir a professora explicar. Eu vou bem, mais ou menos*”. Afirma que a sua professora grita (15) e investe um adulto extraescolar como referência identificatória do ser inteligente: “*conheço uma bailarina que é inteligente, minha professora de ballet. Eu queria ser bailarina. Sou inteligente porque penso, penso até conseguir*”, sendo a única criança que relaciona o pensar com a inteligência (69).

Sobre o desenho da família (um tio, uma tia, uma prima e ela mesma), S3 diz: “*a minha avó saiu para trabalhar*” e que a mãe (que não mora com ela desde que nasceu) está trabalhando. Sobre o pai comenta “*está no Rio de Janeiro e um dia eu vou pra lá*”.

A avó de S3 escreveu: “*Quando fica nervosa se morde e urina na roupa na escola. Rói as unhas, come demais, está acima do peso, dores de cabeça, tontura, falta de coordenação, faz xixi na calça e na cama, isola-se, preocupa-se muito, fala que quando casar não quer ter filhos, mas não fala o porquê*”. A avó fecha sua intensa narração com um enigma prospectivo que S3 instaura com sua fala demonstrando assim sua capacidade de historização do Eu (87) via desinvestimento de um projeto futuro (ter filhos).

### Síntese

Para além da evidente restrição da deficiência visual, entre os elementos **restritivos** revelados por S3 destacam-se, em relação ao adulto, a dependência na sua intervenção, tanto para enxergar erros, como para confirmar seu desempenho. Em relação aos pares, o sentimento de exclusão, no discurso de “não ter amigos”. Para o trabalho da latência e para o pensamento operatório se sentir ou ficar excluído pode ser restritivo do desenvolvimento. Nesta etapa, os contemporâneos constituem, segundo Denis (2011), uma referência para elaborar o complexo de Édipo por cumprir uma função de “Eu auxiliar”, antes encarnado pelos pais que passam a desenvolver um papel superegótico. Durante a latência, simultaneamente desenvolvem-se modalidades narcisistas de investimento positivo e

idealizado dos pares, assim como de rivalidade manifesta em ciúmes, quando os amigos preferem outros pares. Esses vínculos permitem transitar sentimentos de desilusão, vinganças e reconciliação (Denis, 2011). A restrição de vínculos com pares pode limitar os sentimentos interindividuais estáveis e as trocas cooperativas.

Dentre os aspectos **expansivos** manifestados por S3, salienta-se sua capacidade de historização do Eu, a não desistência na tarefa e a verbalização de sentimentos. No entanto, a mediatização da ansiedade parece não ser suficiente, sendo que quando fica nervosa, a angústia se manifesta diretamente no corpo (rói as unhas, faz xixi nas calças, etc). A demanda de atendimento se refere a “ficar mais inteligente”, e ela relaciona o “ser inteligente” ao pensamento, o que converge com sua persistência nas tarefas. Os adultos são ainda uma referência identificatória investida, na expectativa de que podem ajudá-la e na construção de um projeto identificatório (ela quer ser bailarina como sua professora de ballet e ir ao Rio de Janeiro para visitar seu pai).

#### **Caso 4 “coloca de qualquer jeito como eu fiz, eu não me importo” - S4: a retração defensiva do “faz de conta” do aprender**

S4 é uma menina que começou nas oficinas com 7 anos. No ano anterior, uma psicóloga solicitou confirmação de hipótese diagnóstica de TDAH. A escola afirma que ela apresenta comportamento inadequado, agride os colegas, reage de forma agressiva e tem dificuldade de lidar com a frustração: “*Xingou a professora, agride a ameaça os colegas*”. A mãe diz que não gosta de fazer lição, gosta de liderar, bate nos colegas. O pai aponta “*dificuldade de ler e escrever e resolver problemas*”, diz que ela “*reclama que amigas na escola tiram sarro dela na escola por não saber ler, escrever*”. Sua maior preocupação é que ela fique “*atrasada na escola em relação a outras crianças*”. Essa explicação do pai reflete o esquema familiar mais recorrente de S4: as outras crianças são parâmetro do que tem que ser feito, ela fica esperando que os outros façam para poder copiar, o que a leva à repetição de um “faz de conta” da aprendizagem.

#### **Parte 1: posicionamento subjetivo diante da dificuldade escolar**

Os motivos de consulta de S4 apontam: “*o motivo de ler e escrever*”, “*eu não sei ler e nem escrever*” (1). Essa ideia de não saber é recorrente em muitas crianças, que se auto-avaliam em termos de tudo ou nada. Mesmo escrevendo e lendo com erros, elas afirmam que não sabem. Sobre o contexto escolar diz: “*não gosto dos professores, gosto da escola*” / “*odeio, a professora grita muito com os alunos por nada*” (15). Entretanto, comenta

que gosta de “*artes, gosto da professora que ensina coisas legais de lousa*”. Assim, S4 salienta preferir atividades de copiar, ficando mais segura com o suporte da lousa e em uma proposta mais passiva que não exija pensar operatoricamente e ficar exposta no seu suposto “não saber”.

***Parte 2: aspectos intersubjetivos e conflito social com o par e o adulto.***

O par é modelo para copiar, seu olhar fica pendente das produções alheias (27/29). Como situação de ensino-aprendizagem escolhe um contexto endogâmico: “*irmão ensinou skate*”. Em seus desenhos livres costuma desenhar três flores bastante estereotipadas, o que poderia convergir com a necessidade de não ficar excluída, talvez como tentativa de elaboração de antigas posições edípicas que se reedita na ameaça de exclusão da turma escolar por “não aprender a ler e escrever”. No desenho do *par-educativo* a professora e a aluna lembram duas bonecas *Barbies* separadas por uma escrivaninha, sem livros, lousa, ou algum elemento que permita ler indícios de ensino e/ou aprendizagem (ver Anexo D).

***Parte 3: recorrências de procedimentos em contexto de jogo.***

Inicia a tarefa olhando o que fazem os colegas e espera o adulto para iniciar (28). Dispersa-se copiando do trabalho do par (29). Quando não consegue oscila entre estratégias aleatórias e cópias do colega (27). Durante o jogo *Quatro cores* pede para o adulto confirmar que caiu em cilada (55). O adulto sugere mudar a cor, mas ela fala que vai “*deixar para depois*”. No *Caça-palavras* fica olhando o trabalho das outras crianças, parece nervosa e diz “*não sei*”, “*é difícil*”, “*estou cansada*” (34). No dominó *Quatro cores* monta partes sem cilada e desmonta para recomeçar, como se não estivesse fazendo corretamente.

Pinta apertando excessivamente o lápis (23). Após sugestão do adulto, pinta mais leve para não cansar tanto a mão, mas repete o esquema de pintar com força, o que faz com que demore, postergando a interação com o conflito (48/30).

Mostra-se aflita por não conseguir fazer a figura do *Tangram* na mesma velocidade que os colegas, tenta compensar copiando dos outros (conduta *alfa*) (27/52). No final da atividade pergunta aos pares quantos modelos eles tinham feito. Mostra-se contente e surpresa quando consegue fazer algo sozinha.

Tenta dissimular a cilada tampando com a mão as regiões da mesma cor (45). Visando evitar a cilada pinta de roxo mais forte uma região e mais suave outra, para que pareçam cores diferentes (compensações *alfa*) (45). Com ajuda do adulto consegue resolver. Lembra dicas de encontro anterior e as utiliza para não cair em cilada. Diante da pergunta acerca dos procedimentos para evitar cilada diz “*pensei eu não vou errar, e não caí em cilada*” (76/79). A restrição do compreender em relação ao fazer se manifesta na explicação dos procedimentos

no *Feche-a-caixa* quando diz que foi “*mais ou menos*”, mas não sabe explicar porque (79). No jogo *Imagem e ação*, consegue realizar desenhos elaborados e dá uma dica ao colega (59). Em *Conte um conto*, repete o formato dos colegas sem criatividade ou acréscimos. No final do semestre realiza com sucesso um labirinto, com mais calma e sem olhar o trabalho dos colegas. Percebe que escolheu duas cores (rosa e vermelho) muito parecidas e pede para trocar uma (autorregulação autônoma) (42).

***Parte 4: aspectos intrasubjetivos, conflito cognitivo e o si mesmo pensante.***

Assim como na ação, no discurso também tende a anular o conflito, simulando que está tudo bem: “*não converso, fico quietinha, sou organizada em tudo*”, aparentemente para proteger a imagem de si. Contudo, diante da pergunta do que ela faz quando algo é muito difícil consegue expor sua raiva: “*vontade de jogar pela janela. Jogo no chão e pego*” (51), e também sua fragilidade narcisista: “*me sinto detonada, fico pensando vou conseguir, vou conseguir*” (34). Indagada para compartilhar três coisas que ela faz bem, S4 escreve: “*artes, educação física, eu cozinho arroz*”. O desenho do autorretrato não tem pés nem contexto. Em convergência com sua modalidade de cópia, desenha-se olhando para o lado (ver Anexo D).

Sobre os jogos, diz que servem “*para aprender a não roubar*”, ou seja, não trapacear, modalidade que ela costuma adotar. A respeito do pensar sobre ela mesma e do que precisa para melhorar na escola diz “*ficar mais quieta*” e no futuro ela quer “*morar numa casa simples*”, sem manifestar nenhum desejo de trabalho, profissão ou menção de família. Sobre a utilidade do espaço da roda de conversa diz que “*é à toa*”. Na proposta de inventar uma pergunta escolhe “*você já sabe ler ou escrever?*” e responde “*gosto mais de ler gibis, preciso melhorar na escrita*”, o que converge com o motivo da sua inscrição e com a menção de elogios que recebe: “*parabéns de escrever ou ler*” (104). Acerca dos jogos violentos, afirma “*não gosto de nada violento, às vezes eu tinha pesadelo como os jogos do meu irmão*”.

### Síntese

Percebe-se que quando S4 diz “*coloca de qualquer jeito como eu fiz, eu não me importo*”, ela tenta mostrar-se segura, mas na realidade se preocupa com o que faz. Tanto se importa em não fazer errado que se dispersa focando sua atenção no que os outros fazem para copiar e não ficar atrasada. Essa modalidade recorrente de estar pendente do outro parece uma constante tentativa de não ficar excluída da norma. Oscila entre modalidades defensivas hostis (“*jogar pela janela*”, “*é à toa*”) e negadoras (“*sou organizada em tudo*”). A alfabetização, e especialmente a escrita, é a maior preocupação de S4, que recorrentemente emerge em diversas situações.

Aspectos **restritivos**: O medo de errar inibe a autonomia, copiando o trabalho dos outros ou apelando a estratégias aleatórias para “passar o tempo”. As produções discursivas e narrativas anulam o conflito; são defensivas e limitadas em vocabulário. Na proposta de imaginar mostra desconforto, pouca criatividade e plasticidade. Os adultos escolares são pouco investidos, o que converge com a ausência de menção de adultos que sejam referências identificatórias. Talvez em função disso, pensar no “*Eu no futuro*” ainda se reduz a “*morar em uma casa simples*”. A incorporação de novas figuras poderá ampliar e complexificar seu projeto identificatório.

Aspectos **expansivos**: Mesmo apresentando resistências defensivas, consegue mudar procedimentos com intervenção do adulto. Começa a tomar iniciativa de autorregulação e se mostra mais implicada subjetivamente com a tarefa. Infere-se uma ressignificação da autovalorização como sujeito pensante, ao investir sua própria ação e ficar menos dependente dos outros, o que a leva a melhorar seus procedimentos. Dessa forma, observa-se menos tensa ao abandonar, progressivamente, uma modalidade rígida de cópia que sujeitava seu olhar à tentativa de fazer igual ao colega para não ser excluída.

### **Caso 5 “*fiquei quieto*” - S5: a inibição e os primeiros passos no posicionamento subjetivo**

S5 é um menino que começa a participar das oficinas com 8 anos. O relatório escolar menciona: “*bem disperso, não finaliza propostas, expressa-se pouco, pouca interação com colegas (...) não pede para sair da sala nem mesmo para ir ao banheiro ou reclamar de algo que o incomode*”. Também a mãe de S5 afirma: “*nunca pediu ajuda para nenhuma professora*”. Informa que aos 5 anos já manifestava dificuldades em se relacionar com os colegas e com a professora. Diz que não brinca com os colegas e na escola fica sempre sozinho. Faz tratamento fonoaudiológico por apresentar hipotonia labial. Em várias ocasiões durante os atendimentos S5 manifestou dificuldades para evitar babar. Em concordância com o relatório, o que mais chama a atenção sobre ele é a dificuldade para expressar posições subjetivas que permitam conhecer o que lhe incomoda ou gera prazer. S5 instala o enigma sobre quem ele é, seus desejos e mal-estar.

#### ***Parte 1: posicionamento subjetivo diante da dificuldade escolar***

No motivo de inscrição S5 escreve “*para eu não sei escrever direito*”. A expressão “para eu não sei” parece querer assinalar que o objetivo é aprender a escrever direito, mas se situando na falta “eu não sei”, expectativa e sujeito emergem justapostos de forma sincrética

na mesma sentença (1/34). Em uma roda de conversa diz que está nas oficinas “*porque fazia letra feia*” e para “*aprender*”.

***Parte 2: aspectos intersubjetivos e conflito social com o par e o adulto.***

À raiz da restrição para opinar, argumentar e construir produções discursivas é difícil situar conflitos nas falas mínimas de S5. A proposta do *par-educativo* o deixou incomodado. Tenta desenhar uma figura humana, a apaga, dá volta na folha e começa a desenhar um carro. Diz que não lembra uma situação de aprender.

Quando é parabenizado por terminar uma tarefa, parece surpreso. Recorrentemente aguarda instruções do adulto para começar (28) e fica olhando em volta, como esperando sua aprovação para continuar e confirmar suas ações (55).

***Parte 3: recorrências em procedimentos no contexto do jogo.***

Durante o jogo *Quatro cores* precisa mediação do adulto para escolher cores e para começar (46). Dispersa-se olhando a folha do colega (30), contudo o desempenho melhora porque segue a dica de não pintar forte, conseguindo assim terminar a matriz (57). Cai em várias ciladas, não antecipa erros. Fala que não tem certeza de ter feito certo (34). Precisa de incentivo para perceber que tinha sido bem-sucedido na correção de seus erros (55).

O uso da borracha é frequente. O adulto propõe o desafio de fazer sem ela, mas S5 molha o dedo com saliva e tenta “apagar” (31). Os desenhos são demorados porque constantemente apaga seus traços, parece não ficar conforme com sua produção gráfica da figura humana (32). Por algumas vezes, são tantas as partes apagadas ou riscadas que é preciso começar de novo em uma folha em branco.

Quando tira números grandes nos dados, tem dificuldade de contar as bolinhas uma por uma. Com mediação do adulto, incorpora uma nova estratégia nas rodadas seguintes (57). Na proposta de produção narrativa, no jogo *conte um conto*, olha com calma os dois lados do cartão, fica receoso de falar, necessita incentivo (55/25). O adulto insiste para tentar, e cria uma parte, fala bem baixo (94/105). Na escrita do conto, demora, parece inseguro, mas concentrado. Precisa intervenção para iniciar e não consegue terminar por falta de tempo (25).

Ao longo dos atendimentos precisa de menos ajuda para escrever, mostra-se mais concentrado e consegue ler. Ainda que reticente, percebe erros na escrita, está mais atento e consegue ajudar ou corrigir erros do colega. Diante de uma proposta de um jogo de soprar fichas, diz que não quer participar, o que surpreende positivamente como um gesto diferente, uma raridade na sua tendência aparente de não fazer escolha nem se posicionar.

***Parte 4: aspectos intrasubjetivos, conflito cognitivo e o si mesmo pensante.***

Como elogio que costuma receber S5 diz: “*quando minha mãe não precisa mandar eu*

*tomar banho*”, apontando o cumprimento de uma tarefa cotidiana do lar que não requer alguma virtude ou qualidade pessoal para além da obediência (70). A produção de gibi mostra convergências entre seu motivo de inscrição (*para eu não sei escrever direito*) e o título escolhido: “*O menino que não sabe ler e escrever*”, o que leva a pensar que se identifica com o menino da história (104). Parte da narrativa produzida é a seguinte: 1) *que ele não sabia escrever fazer dever (apagou o último)* (31), 4) *eu não sei fazer lição. (a mãe diz) eu vou te ajudar.* 5) *professora disse que tava errada. Que tudo errado.* 6) *ele mostrou para a mãe que está tudo errado. Ele disse que está tudo errado. (A mãe) disse que não sabia que estava errado quando ela ajudou ele.* 7) *na escola ele viu que estava tudo errado.* 8) *ele chorou porque ele não sabe ler e escrever.* 9) *(a menina) estava falando para ele que ele não sabia escrever e nem ler.*

Não saber ler e escrever é o foco da dificuldade expressada no gibi, que resultou um suporte apropriado por S5 de um modo ativo, bem diferente do que costuma expressar na oralidade. Nesse contexto do gibi, aparece a figura de uma mãe que, mesmo tentando ajudar, não consegue. Ela também “não sabia que estava errado”, o que resultaria convergente com as dificuldades de escrita manifestadas pela mãe ao preencher diversos questionários. Aparece assim um confronto entre duas figuras femininas em torno do saber: uma mãe que não sabe e uma professora portadora do conhecimento válido.

No geral, nas rodas de conversa S5 se mostra inibido, fala baixo, poucas vezes responde e geralmente diz “*não sei*” (94/34/79/82). A respeito da inteligência assinala que sua prima é inteligente porque “*estuda muito*” e ele se considera “*mais ou menos*” inteligente. Para ser mais inteligente precisa “*escrever mais rápido*” (104). A inteligência é significada em relação ao desempenho escolar, ao ser bom aluno. Diz que já foi alvo de zoação, “*riram*” dele, mas “*fiquei quieto*” e não pediu ajuda.

Na proposta de imaginar o que faria de certo e de errado se fosse invisível diz “*não sei*” para a primeira e “*não fazer lição*” para a segunda (92). Quando indagado sobre se é bom aluno diz “*mais ou menos*” e que os bons alunos “*respeitam a professora*” (82/88). Assim, ser bom aluno está relacionado a fazer letra bonita, escrever direito e respeitar o adulto. No desenho sobre seu futuro explica que desenhou um “*carro com motorista*”, ele quer ser “*motorista aos 20 anos*”, e para isso tem que “*aprender a dirigir*”. Pode-se questionar se a escolha de um trabalho que não requer especialmente de habilidades de leitura e escrita estaria relacionada com seus problemas de alfabetização.

### Síntese

Aspectos **restritivos**. Em concordância com as apreciações dos adultos significativos, ao longo dos atendimentos observou-se em S5 uma retração notável para se comunicar e se expressar, assim como em atividades de produção simbólica. A preocupação de S5, recorrente em diversas atividades, salienta a alfabetização como um problema (o “*não saber ler e escrever*”). Em contextos de jogos essa inibição resulta menos evidente, o que novamente ressalta as virtudes dos jogos para intervir nos casos de crianças com fortes retrações no plano da produção verbal. S5 só fala quando é solicitado, não pede ajuda, nos momentos de roda de conversa demora muito para responder (faz silêncios prolongados em que os outros ficam esperando uma palavra) e tende a repetir o que outros falam ou utilizar monossílabos. Esses traços seriam indícios de um pensamento heterônomo.

A limitação de expressão de sentimentos e posições subjetivas torna difícil conhecer o que S5 sente, o que lhe incomoda e o que lhe dá prazer, o que ele pensa sobre si mesmo e suas posições em relação aos conflitos. Essa recorrência está relacionada à qualidade de suas produções simbólicas, gráficas e discursivas, pobres em vocabulário e detalhes, o que se evidencia especialmente na construção de histórias ou propostas de imaginação. Há predomínio de regulação excessiva via processos secundários (respeito heterônomo das regras) que reduz a fantasia e a criatividade (os processos terciários de Green). Essa tendência limita seu potencial para construir um mundo possível para além do real em um projeto identificatório mais enriquecido e diversificado. O subjuntivo e o condicional, tempos relacionados com a capacidade desejante e imaginadora, geram desconforto.

No contexto de jogos, também apresenta restrições para imaginar estratégias e antecipar erros, o que converge com pouca plasticidade psíquica e um pensamento menos equilibrado (e por isso menos dinâmico). Seu **ritmo** é lento e demorado, o que pode destoar com a turma escolar, e com frequência lhe impede terminar as tarefas. Não se verificou retração no investimento afetivo de jogos mais motores, diferentemente das propostas que solicitam imaginar, falar e inventar. Entretanto, o que colabora com sua lentidão é o temor de agir sem a autorização e confirmação do adulto, e o fato de apagar uma produção completa se é assinalado um erro pontual.

Aspectos **expansivos**. Escuta o adulto quando explica, assinala erros ou propõe novas estratégias. Implementa seus assinalamentos ao longo das jogadas. Prevalecem compensações de tipo *beta*, e com mediação do adulto consegue sair dos erros. S5 se surpreende ao receber elogios, talvez por experienciar assim uma autovalorização fora do rótulo de déficit, lentidão e/ou incompetência. Progressivamente manifesta-se mais seguro e confiante no contexto das

tarefas, sentimentos que precisam ser aprofundados e generalizados em outros contextos. Conseguiu ajudar os colegas em dificuldade, perceber erros com mais autonomia e terminar as tarefas. O investimento positivo das oficinas fez com que, após 5 semestres de participação, quando recebe “alta” de conclusão dos atendimentos, ele manifesta o desejo continuar por mais um semestre.

### **Caso 6 “vai ser muito fácil” - S6: a construção do prazer de pensar operatório via mecanismos de elaboração**

S6 é um menino de 11 anos que chega às oficinas pela preocupação da mãe com a “convivência social”. Ela diz que discute, reclama e é nervoso, mas também é “carinhoso, honesto”. A família de S6 colaborou e investiu afetivamente nas oficinas. Sempre chegou pontual e faltou muito pouco.

#### ***Parte 1: posicionamento subjetivo diante da dificuldade escolar***

No motivo de inscrição escreve “*eu venho aqui porque é para melhorar na escola*” (1). Admite que tem que melhorar aspectos de “*brincadeiras e zoeção*” (67). O compromisso com o atendimento mobilizou atitudes positivas, como chegar alguns minutos antes para terminar uma matriz do *Quatro cores*. Quando chega, duas monitoras estavam tentando resolver o *Dominó 4 cores* e ao observar a situação S6 fica surpreso e curioso de que para os adultos o jogo também resultava um desafio cognitivo. Ele disse sorrindo “*para vocês também é difícil*”. Desde o início S6 configurou uma forte transferência com as oficinas, entendeu que eram um meio para melhorar e se apropriou do espaço em uma posição ativa, o que resultou altamente positivo na construção de novas posições subjetivas.

#### ***Parte 2: aspectos intersubjetivos e conflito social com o par e o adulto.***

Manifesta desconforto e aflição de ser observado e julgado pelos outros (40). Depois de uma intervenção, opta espontaneamente por sentar-se sozinho, o que o deixa mais aliviado e o ajuda a pensar com mais calma (57). Nas atividades de desenho, diversifica estratégias para que os colegas entendam a mensagem, dinamiza processos de descentração para empatizar com o ponto de vista do outro (59).

#### ***Parte 3: recorrências de procedimentos em contexto do jogo.***

Compreende as instruções e fica atento às orientações (54). Pedir ajuda se não sabe o que fazer (53). Fica curioso em saber o que vai acontecer no dia. No *Tangram* faz movimentos com as peças olhando as cores, mas com pouco planejamento. Mostra-se inseguro e observa o entorno para certificar-se do que é para ser feito (26). Preocupa-se em relação ao desempenho

dos colegas, e isso o deixa disperso. Olha o que os outros já conseguiram fazer e fica pendente de observar se estão fazendo mais rápido ou atingem resultados superiores aos dele (60). Recorrentemente, no início da proposta diz “*Vai ser muito fácil*”, o que parece ser um esquema familiar defensivo para anular a tensão inicial da incerteza. Manifesta desconforto diante do conflito, dizendo “*vou queimar a pasta de atividades*” (51).

O pensamento é investido em seu caráter de operatório e quando os pares se dispersam os anima a dinamizar o jogo e pegar as peças (36). Mostra irritação diante das piadas dos colegas que atrapalham o jogo. Um deles lhe oferece uma peça amarela para que possa terminar seu dominó *Quatro cores*, e, com firmeza, S6 se recusa a trapacear. Para evitar ciladas diz “*pensei nas cores, olhei*”. Inicia procedimentos tipo *beta* de estratégias aleatórias e pós-correção, por exemplo, cai em cilada, mas percebe logo e pede borracha para apagar antes de pintar toda a região. Progressivamente há indícios de tomada de consciência que o levam à construção de compensações *gama*, por exemplo, evidencia análise dos meios e antecipação de erros alternando o uso de duas ou três cores e “guardando” uma para o final. Posteriormente generaliza essa estratégia no *Dominó 4 cores*.

Nas propostas de criação de história externa retração e vergonha pela sua dificuldade na expressão verbal, escrita e gráfica (88). As narrativas são breves, descritivas e omitem o conflito (91). Na proposta de inventar uma pergunta a seus colegas propõe: “*quantos anos você tem?*” (92).

#### ***Parte 4: aspectos intrasubjetivos, conflito cognitivo e o si mesmo pensante.***

Uma colega quer ajudar e dá a dica “*coloca aí o amarelo*”, mas ele não aceita, parece querer se mostrar auto-suficiente e achar sozinho as soluções. No entanto, corrigido por um colega (menino) que ele estima, aceita a sugestão e muda a posição (62). Diante das provocações dos colegas se irrita, porém continua seu jogo (22). Recebe a sugestão de trabalhar sozinho para amenizar o sentimento de rivalidade com o outro, expresso na recorrente comparação de sua produção com os outros e a expectativa de ser o melhor e o mais rápido. Aceita a dica e melhora (57). Sobre ele mesmo diz: “*sou organizado nas matérias da escola, deixo no escritório vejo que disciplina tenho e preparo*” (69/67). Comenta que sabe “*jogar bola e sinuca*” e gostaria de aprender judô. Compartilha um elogio relacionado ao contexto escolar: “*a professora diz que faço a lição direito e completa*”. No futuro quer ser “*advogado, morar numa mansão, ter família*” (87). A figura humana é feita com “pauzinhos” e seu autorretrato é uma cabeça sem corpo.

### Síntese

Aspectos **restritivos**. Dependente de se mostrar “sabido”, fica incomodado de expor seus erros. Imaginar histórias ou inventar perguntas geram desconforto e sua produção simbólica é limitada para articular conflitos. Apresenta restrições na escrita, organização espacial e cálculos mentais.

Aspectos **expansivos**. A atitude defensiva de negação do conflito por medo de errar e ser julgado pelos outros foram amenizados. Expressa seus sentimentos, posiciona-se subjetivamente em opiniões e argumentos, ainda que com restrições em seu repertório léxico. Projeta-se no futuro com uma profissão, uma família, moradia. Comunica-se com o adulto, pergunta, dá dicas aos colegas, surpreende-se e manifesta curiosidade com todas as propostas oferecidas. Manifestou progressiva plasticidade para aceitar dicas e mudar procedimentos. O interesse pelos jogos é operatório. Desde o início, o investimento do atendimento e das monitoras como referências favoreceu essas dinâmicas. S6 mostrou claros indícios de pensamento operatório e, portanto cooperativo, mesmo quando mantém dificuldades em relação aos conteúdos escolares de matemática e alfabetização.

\*\*\*

### 5.7 Sínteses das ilustrações clínicas

A partir dos estudos de casos, verificaram-se convergências de modalidades no contexto de jogo e produção simbólica em tendências de: I) Inibição e retração; II) Prevalência do princípio de prazer; III) Irrupção da descarga; e IV) Elaboração e compensações *beta*.

**I) Inibição e retração (S3, S4, S5):** a diversificação de estratégias é insuficiente, há dependência da confirmação do adulto e, portanto, o pensamento autônomo e criativo fica restringido. Crianças em que prevalece essa modalidade tendem a se mostrar surpresas quando conseguem resolver desafios ou recebem elogios.

**II) Prevalência do princípio de prazer (S2):** as falas tomam um caráter prevalente de fantasia regida pelo princípio de prazer, e o jogo é investido como brincadeira ou jogo de construção.

**III) Irrupção da descarga (S1):** tanto os jogos como as produções simbólicas se observam restringidas pela dificuldade temporal de instaurar um espaço de prazer de pensar, suportando o inicial vazio do não saber. A repetição de mecanismos defensivos tendentes à expressão motora de excitação massiva exerce uma “ditadura sobre o funcionamento mental” (Denis, 2011), o que restringe o potencial sublimatório do pensamento. O par significado

como adversário e ameaça narcisista instala trocas intelectuais baseadas em uma compensação *alfa* que anula o outro, empobrecendo assim a interação intelectual cooperativa.

**IV) Mecanismos elaborativos e compensações *beta* (S6):** a criança manifesta procedimentos mais flexíveis e diversificados no desempenho com jogos, o que pode ser convergente, ou não, com uma produção simbólica rica em significantes, detalhes e narrativas conflitivas. Com a mediação do adulto vislumbra-se um potencial de compensações *gama* considerada a mais reversível, plástica e relacionada a uma posição subjetiva de enunciação.

A variação supramencionada entre a qualidade do agir e do verbalizar pode lembrar a oscilação interna dos sub-testes verbais e de execução do WISC. No entanto, a diferença aqui apresentada aponta à plasticidade psíquica. Quanto às produções simbólicas evidenciou-se que um repertório amplo de vocabulário não conduz necessariamente a produções imaginativas originais e ricas em conflitos.

Ao longo da tese foram mostrados indícios de uma permanente assimilação projetiva na interação com os conflitos e em cada interpretação das propostas. Assim, dependendo das modalidades singulares de cada criança, a regra pode tomar o sentido de “aprender a não roubar” ou “estar alertas”, o espaço de roda de conversa pode ser significado como um momento de “avaliação do adulto”, de “respeito e silêncio”, “à toa” ou para “ser sincero com você mesmo”, e assim por diante. A diversidade dos significados analisados em ações, desenhos e produções discursivas se entrelaçam em um entramado significativo no marco da própria conflitiva de cada sujeito. A projeção resulta em um mecanismo sempre presente nessas produções. Tal como nas provas projetivas, cada temática é assimilada conforme a projeção de interesses, desejos e preocupações.

Ainda que aspectos mais afetivos, como autovalorização e interesse operatório, se mostrem enfraquecidos em algumas crianças, o denominador comum observado são as restrições relacionadas a conteúdos escolares. Essa fragilidade cognitiva aponta a processos que são construídos na escola, especialmente os referidos à alfabetização e à matemática. Além disso, também é na escola onde se constrói uma atitude operatória em relação ao mundo como um lugar não evidente e que, portanto, convida a reflexões e abstrações para redescobri-lo como um objeto-novidade a ser investido libidinalmente. Desde uma perspectiva analítica multi-fatorial e intersubjetiva, o discurso do esforço e da atenção passa a ser complexificado e relativizado. Para superar a dificuldade escolar na infância, a atitude individual não é suficiente. Nesse contexto as restrições cognitivas são correlativas às afetivas e vice-versa, uma não é sem a outra.

Em concordância com a teoria piagetiana observou-se nas crianças que a passagem do

*saber fazer* (conhecimento prático, esquemas de ação) ao *compreender* é um processo a longo prazo que requer da tomada de consciência. A compreensão conceitualizada precisa de uma posição de enunciação singular e da descentração do imediato e perceptível da ação. A tentativa de compreender implica, por um lado, reconhecer e suportar o “não compreender” e, por outro lado, identificar algum traço de promessa de prazer.

Como já assinalado por Schlemenson (2009) a respeito das convergências histórico-libidinais, as famílias transmitem um legado simultaneamente simbólico e energético. Em várias ocasiões, a leitura dos materiais escritos pelos pais permitiu reparar suas próprias restrições em relação à diversificação de vocabulário, coesão na expressão das ideias, ortografia, etc. Embora não tenha sido o foco de nossa pesquisa, parece-nos razoável a hipótese de que o nível de alfabetização e escolaridade dos pais seja um elemento que pode também favorecer ou restringir as experiências epistêmicas dos filhos (e aqui entra em jogo o valor da escola para dinamizar e amplificar esse repertório).

Para além desses dados mais perceptíveis, o processo de filiação também transmite, de forma mais ou menos explícita, a experiência escolar que os pais transitaram como crianças. Em outras palavras, todo pai foi criança e leva consigo as marcas subjetivantes da sua própria experiência de ser aluno. Nessa perspectiva, e tal como já foi desenvolvido na parte 1, a dificuldade escolar é um problema complexo de reprodução histórica, no seu sentido psicanalítico e social (pais, filhos e professores em um contexto de políticas escolares que os permeia na expressão singular da dificuldade). O atendimento clínico da criança em dificuldade escolar pode promover quebras nessa reprodução de modos de se vincular com o prazer de pensar.

## Parte 6: Sínteses teórico-clínicas do desenvolvimento da criança em dificuldade escolar

A equilibração por autorregulação constitui assim o processo formador das estruturas que descrevemos, cuja constituição pode ser seguida, passo a passo, pela psicologia da criança, não no abstrato, mas na dialética viva e vivida dos sujeitos que se enfrentam, a cada geração, com problemas incessantemente renovados, para chegar, às vezes, em definitiva, a soluções que possam ser algo melhores que as das gerações precedentes.

*Jean Piaget e Barbel Inhelder.*

Freud nunca comentou o trabalho de Piaget. Lacan e outros pós-freudianos sim o fizeram, alguns para propor um potencial enriquecimento mútuo, muitos para criticá-lo e mostrar supostas incompatibilidades epistêmicas que impediriam qualquer tipo de tentativa de aproximação. Entretanto, o interesse de Piaget pela psicanálise se manifesta desde o início de sua obra. Tanto é assim, que chegou a vaticinar um futuro de união entre as duas teorias, em uma frase emblemática pronunciada na sua maturidade:

(...) estou persuadido que chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir numa teoria que melhorará as duas corrigindo uma e outra, e é esse futuro que é conveniente prepararmos, mostrando desde agora as relações que podem existir entre as duas (Piaget 1972/1983, p. 227).

Vários trabalhos do autor apresentam um diálogo com a psicanálise freudiana. Algumas dessas obras são: *A psicanálise e sua relação com a psicologia da criança*, de 1920, *O pensamento simbólico e o pensamento da criança*, de 1923, *A representação do mundo na criança*, de 1926, *A formação do símbolo na criança*, de 1945, *As relações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento da criança* (curso da Sorbonne de 1953-1954), e *Inconsciente cognitivo e afetivo*, de 1972, entre outras.

Nesta parte da tese apresenta-se uma síntese de 12 convergências teóricas apontadas ao longo dos capítulos e algumas implicâncias clínicas. As confluências das conquistas do período da latência e do pensamento operatório têm um denominador comum fundamental: modelizam a expansão do Eu na direção de novas formas de prazer, socialização e interação com a cultura.

### ***1) A afetividade intelectualizada e o pensamento afetado: a energia segundo Freud e Piaget***

A rejeição da dicotomia razão-emoção por ambas as correntes teóricas manifesta-se tanto na dimensão estrutural-diacrônica como procedimental-sincrônica. Em termos

piagetianos a gênese da afetividade não é dissociável da gênese dos esquemas cognitivos representativos, conceituais e operativos. A assimilação/acomodação é sempre de um mesmo esquema com duas dimensões, afetiva e cognitiva. Na perspectiva psicanalítica, a dialética afeto-representação, pilar metapsicológico, afirma que os aspectos históricos libidinais do sujeito não são dissociáveis de suas modalidades representativas. Trata-se de um mesmo aparelho psíquico dinamizado pelo afeto e com três instâncias (inconsciente, pré-consciente e consciência) que funcionam em interdependência. Para ambos os autores a afetividade é energia que opera nas ações dando-lhes ritmo e intensidade.

Um dos principais pontos de convergência entre os dois autores radica no uso do termo *energia* para indicar a força que leva os humanos a se desenvolver. Freud praticamente dedicou sua obra à tentativa de especificar o estatuto dessa energia (libidinal/pulsional), sua gênese e dinâmica. Já Piaget, mesmo utilizando o termo energia ou energética, não se preocupou em aprofundar acerca da sua natureza. É curioso que, à diferença de Freud, e tendo sua formação de base na biologia, nos escritos sobre afetividade Piaget não fez tentativas de apelar às conexões neuronais nem a impulsos elétricos, deixando em aberto essa questão.

Na abordagem piagetiana, a energética se mantém como puramente afetiva quando é analisada só na forma de intensidade. O autor distingue a emoção como “uma das formas mais elementares do afeto” (Piaget, 1962/1994, p. 170). A *afetividade* constitui um termo genérico que engloba as emoções, sentimentos e outras “tendências superiores” (interesse, força de vontade, autovalorização). Em termos psicanalíticos também há diferenças qualitativas no desenvolvimento energético, sendo que a libido remete ao *quantum*, fonte energética da pulsão sexual, enquanto o interesse designa a energia das pulsões do Eu (Laplanche & Pontalis, 2009). Podemos então identificar uma primeira distinção entre noções que remetem à intensidade e quantidade (como as emoções) e as que remetem a um caráter qualitativo, ou seja, aos afetos mais elaborados e complexos nas suas relações com a inteligência (as tendências superiores mencionadas).

Sabemos, a partir das neurociências, que as emoções remetem ao sistema límbico e, portanto, às manifestações mais primárias em termos filogenéticos. Primárias não significa menos complexas, porque as pesquisas em torno das relações do sistema límbico com o córtex frontal demonstram que ambas, emoções e tendências superiores, são sofisticadas no seu funcionamento (Houdé, 2007, 2011). No prisma piagetiano, por exemplo, o período sensório-motor é um modo de funcionamento inconsciente que constitui a base da espiral integradora do desenvolvimento e permanece ativa tanto em crianças como em adultos.

Esse modo piagetiano de conceber o desenvolvimento como uma espiral integradora

resulta convergente com o desenvolvimento **psicossexual** da psicanálise, que reúne no próprio termo a dialética indissociável do aspecto psíquico e libidinal. Suas fases não são “superadas”, sendo que resquícios da fase oral, anal, fálica e do período da latência podem ser encontrados na vida adulta. No entanto, muitos autores abordam a concepção piagetiana de desenvolvimento como sendo positivista e racionalista utilizando a metáfora de uma escada de estágios que deveriam ser ultrapassados (Maciel *et al.*, 2016; Houdé 2011).

As tendências superiores da afetividade funcionam, para Piaget, como esquemas afetivos, que incluíam o Superego freudiano, produto da reconstrução e projeção de esquemas aplicados aos objetos de amor primários (Piaget, 1954/2005). O Superego, fruto do desenlace edípico, permanece, não como instância estática, mas como reconstrução que se enriquece com as novas experiências e referências identificatórias de autoridade e de saber (como os professores). A espiral da psicogênese do Ego origina-se em um “ego corporal” que se constitui na projeção mental de uma superfície das sensações corporais (Freud, 1923/1996).

Na perspectiva piagetiana, a dialética do funcionamento do sujeito propõe uma inteligência afetada, e uma afetividade intelectualizada, explicada na analogia com o funcionamento do carro, com base na estrutura do motor (inteligência) e da gasolina (energética). Tal dialética é também defendida por Freud na relação do Ego com o Id. Seu funcionamento é postulado com a alegoria do cavaleiro, o Ego que comanda e dirige, e o cavalo, o Id que é conduzido. Contudo, Freud, menos interessado pela consciência e pelos processos egóicos, afirma que o cavalo ganha porque ele tem a força. Para além de tentar decidir se é mais forte a consciência ou o inconsciente (escolha que seria correlata à preocupação pelo conhecimento em Piaget e pela psicopatologia em Freud), a grande confluência para ambos é o inconsciente. Processos inconscientes sempre estão na “base” das ações do sujeito, que não usufrui de um total domínio do si mesmo em matéria de raciocínio e objetividade. Vale lembrar, por exemplo, que na interação geral do sujeito com o mundo, as tomadas de consciência são, para Piaget, a exceção e não a regra.

## **2) O modelo do inconsciente freudiano e piagetiano**

A relação epistêmica mais nodal entre a psicologia genética e a psicanálise se instaura na ideia comum de uma instância inconsciente que impõe formas e conteúdos às ações humanas. O termo piagetiano *inconsciente cognitivo* desconstrói a leitura de sua teoria como racionalista e descritiva, que só se interessaria pelo aspecto consciente e manifesto das ações. Como buscamos demonstrar nesta tese, o inconsciente cognitivo pressupõe uma particular abordagem do conhecimento, ampla em compreensão e extensão, que não se reduz ao lógico-

matemático. Não sendo Piaget um autor interessado particularmente na aprendizagem ou na pedagogia, o conhecimento vai além de conteúdos ou domínios. Conhecer implica formas de organizar o pensamento e interagir com o mundo físico e social, transformando-o. Conhecer, no sentido piagetiano do termo, é um modo de humanização que configura posições subjetivas diante do mundo dos objetos e das pessoas. Sua concepção de sujeito também vai além do aspecto cognitivo porque “o conhecimento é um todo com a vida” e, portanto, ele está interessado em “explicar o homem inteiro em sua unidade, e não na pulverização de suas condutas” (Piaget *apud* Bringuier, 1977/2004, p. 95). Como aponta Calzetta (s/d) a concepção de sujeito entre Freud e Piaget conflui na ideia de que o si mesmo do sujeito se constrói na medida em que constrói o objeto. O autor aponta que a relação de objeto é um estudo pós-freudiano, pela crescente preocupação no estudo do sujeito em seu meio.

Em ambos, as ações e pensamentos não são totalmente conscientes para o sujeito e o comportamento humano se representa com a imagem da ponta de um *iceberg*. O plano manifesto tem uma base não consciente (dinâmica, funcional e latente) conformada no modelo do aparelho psíquico da psicanálise e das estruturas cognitivas e esquemas afetivos piagetianos. Compreender o *fazer* implica considerar a interação entre o plano latente e manifesto porque toda ação e produção simbólica é expressão de um sistema psíquico dinâmico.

Além disso, o fator orgânico está na origem da gênese tanto do inconsciente freudiano (Freud, 1938/1996) como do processo inconsciente da assimilação, do qual se tem notícias apenas em suas manifestações:

Em uma palavra, a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo *pode* e *deve* utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que *lhe impõe certas formas mais do que outras*, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja *fonte inconsciente* remonta até as *coordenações nervosas e orgânicas* (Piaget, 1972/1983, p. 227, grifo meu).

Desse modo, para Piaget (1972/1983) as estruturas cognitivas determinam não somente o que o sujeito é capaz ou incapaz de fazer (logo, a **extensão** e os limites de sua capacidade de resolver problemas), mas ainda o que é **obrigado** a fazer (logo, as ligações lógicas necessárias que se **impõem** a seu pensamento). As imposições correspondem à interdependência de necessidades internas e externas, similarmente aos fatores constitucionais e vivências das séries complementares em Freud. Em ambas as perspectivas, a fronteira entre o constitucional (intrapíquico) e o externo não são rígidas nem bem delimitadas. Isso porque o sujeito percebe o mundo com base nas suas crenças e mecanismos típicos de projeção, e ademais, porque o

social e o individual, a genética e a cultura são indissociáveis. Assim, pensamento operatório e latência são construções de um sujeito com base nas demandas e expectativas dos adultos e nas interações com seus pares.

### **3) O pensamento operatório nos trabalhos da latência**

O período das operações concretas coincide com a etapa do desenvolvimento psicosssexual da latência pela faixa etária aproximada considerada por Piaget e Freud, que corresponde ao início da escolarização. Considerando ambos os modelos teóricos, esse período pode ser subdividido em dois sub-períodos com características próprias dos 6 aos 8 e dos 9 aos 11 (as idades sempre são aproximadas). Em ambas as perspectivas as crianças mais novas apresentam maior instabilidade: nas defesas, para a psicanálise, nos esquemas de ação, para Piaget. Essa distinção foi observada nas agrupações por faixas etárias das observações de crianças dos atendimentos (parte 3).

Na psicanálise, foi Berta Bornstein quem assinalou uma primeira e segunda latência, com diferenças na rigidez dos mecanismos de defesa. Clinicamente, as intervenções seriam mais “permeáveis” em crianças mais novas. Essa divisão foi retomada por vários autores da psicanálise francesa como Paul Denis (2011), Cristina Arbisio (1997/2007) e o argentino Rodolfo Urribarri (2012). Essa característica é aproveitada pela clínica psicanalítica para realizar intervenções precoces antes da estabilização das defesas.

O período operatório concreto também apresenta dois níveis (Piaget, 1970/1983). O primeiro sub-nível é um momento de passagem limítrofe, ainda sem um equilíbrio estável das operações, mas com formas parciais em relação à coordenação de pontos de vista, à compreensão de intersecções, à correspondência de relações seriadas ou classes. No segundo nível, a criança experimenta novos “desequilíbrios fecundos” a partir de perguntas que ainda não é capaz de responder, mas que são preparatórias para as operações formais.

Essa distinção nos conduz a inferir que nas crianças mais novas o pensamento mágico ainda tem seus resquícios, o que a leva a maiores compensações *alfa* para anular um conflito que pode exceder os esquemas de assimilação. A primeira etapa, tanto do pensamento operatório como da latência, é preparatória e base da segunda (em concordância com o esquema da espiral integradora) o que salienta a importância da intervenção clínica precoce. Como foi demonstrado ao longo da tese, as convergências entre os trabalhos do período operatório e da latência se configuram muito mais pelos conflitos e transformações subjetivas que a criança enfrenta do que por uma faixa etária em comum.

#### 4) *A conflitiva epistêmica relacional: deificação parental e complexo de Édipo*

No decorrer do trabalho foram assinaladas relações entre posições edípicas e a qualidade do pensar. A passagem do pensamento pré-operatório ao operatório e da fase fálica à latência reconfigura um dos laços cognitivos e afetivos mais importantes da criança, que é o laço de amor aos pais. Esse processo pode ser abordado conceitualmente a partir do Complexo de Édipo na psicanálise e da queda da deificação dos pais em Piaget (1926/2005). Em torno das figuras parentais, nas duas teorias é possível localizar três grandes momentos que chamaremos de *conflitiva epistêmica relacional* para mostrar a interdependência entre o desenvolvimento do vínculo com os adultos representantes do saber e o vínculo com o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

(1) Durante o **pensamento pré-operatório** e a **fase fálica**, um primeiro conflito aparece em torno das crenças sobre a origem dos bebês. Para Piaget e para Freud, as teorias sexuais infantis e o conhecimento sobre sexualidade são fundantes do pensamento sobre o mundo. As crenças são atravessadas pela deificação dos pais (onipotentes, oniscientes) e a indiferenciação dos papéis sexuais na fecundação. Nessa etapa do desenvolvimento a construção da diferença sexual se realiza com base em estereótipos de gênero como cabelo, roupa e brincadeiras. Para a criança a genitalidade não é ainda uma “necessidade lógica” de definição sexual, e o sexo pode mudar conforme as aparências de gênero (Garbarino, 2012).

(2) No **pensamento operatório concreto** e na **latência** prevalece o interesse sobre o funcionamento do mundo físico e social em geral. A diferença sexual responde a uma necessidade lógica de ter ou não ter um corpo de homem ou de mulher. Torna-se assim o início de uma etapa de maior autonomia intelectual pela incipiência do pensamento lógico. O conflito edípico aparece de modo mais sutil e camuflado em relação ao período anterior (Urribarri, 2012). Denis (2011) assinala que o complexo de Édipo não é dissolvido, mas toma novas formas via identificações e construção de um Superego. Os pais internalizados são reconfigurados como representantes de uma norma social que os excede e se expande em outros adultos, o que resulta correlato à ação mental interiorizada que começa a se tornar mais reversível e dinâmica. A instituição escolar promove esse processo na função de agente social exogâmico, podendo expor contradições com crenças parentais. Nesse contexto ocorre a transferência do investimento afetivo dos objetos primários aos professores que se tornam novas referências identificatórias. Contudo, restos de deificação paterna do período intuitivo podem coexistir, tal como ilustrado na fala já mencionada de Th (M, 7 anos): “*Meu pai sabe de tudo*”.

(3) A **adolescência** constitui um terceiro momento do desenvolvimento da *conflitiva*

*epistêmica relacional* no qual os jovens se “rebelam” de forma explícita graças aos novos recursos operatórios de trabalho com hipóteses e à reconfiguração do possível e do real. As conquistas operatórias do “adolescente transformador” (Piaget, 1964/1975) potencializam a capacidade de discussão ou rejeição das teorias adultas e dos consensos sociais. Esse distanciamento das normas preexistentes vai ao encontro da necessidade de um assassinato simbólico dos pais, postulado por Winnicott (1972) como um indicador de saúde psíquica.

Essas breves convergências são potencialmente valiosas na clínica psicanalítica, considerando que a tarefa mais difícil para o neurótico é, segundo Freud, deixar de ser filho. A deificação paterna e sua posterior transferência a outros adultos significativos não é só produto do desenvolvimento libidinal, mas de modos de interagir cognitivamente com os objetos sociais.

##### **5) Sublimação, valor e interesse na interfase sujeito-cultura**

No contexto do período de latência e do pensamento operatório concreto é possível assinalar uma convergência entre a noção piagetiana de *interesse* e a *sublimação* da psicanálise. Etimologicamente, a palavra **interesse** significa “o que está entre”, “o que importa”. Ou seja, é um mecanismo energético que estabelece uma mediação entre o sujeito e o objeto. Se o funcionamento do *interesse* for analisado à luz do modelo da metapsicologia, contemplaria um aspecto tópico (esquemas), dinâmico (conteúdos valorizados) e econômico (força/intensidade). Os alinhamentos piagetianos em torno da valorização e da construção de uma escala de valores permanentes nas trocas cooperativas convergem com um aspecto importante da sublimação: a valorização social dos objetos e das pessoas investidos libidinalmente. Investir e valorizar canalizam a energia psíquica em direção a um objeto (coisa ou pessoa).

O interesse, assim como a sublimação, depende de objetos disponíveis a serem investidos. As produções das crianças e dos pais mostraram como a presença cotidiana de atividades que fazem parte da cultura atual (videogames, TV, esportes, etc) são produto e produtores de modalidades de conhecer e sentir, ou seja, de subjetividade. A mídia, os pais e os adultos em geral colaboram na construção de objetos de interesse, e, portanto, valorizados. Um esquema metapsicológico do *interesse* seria:

**Aspecto econômico:** dimensão quantitativa da intensidade do valor que funciona como regulador energético.

**Aspecto tópico** (as formas de interesse): 1) Sensório-motor: focado nos aspectos perceptivo-motores e o prazer funcional; 2) Pré-operatório: intuitivo, instável, volátil, proclive à

dispersão; 3) Operatório: escala de valores mais estável.

**Aspecto dinâmico:** o confronto de interesses opostos é regulado operatorialmente pela força de vontade e, no caso de interesses não operatórios, pela obediência heterônoma.

Na perspectiva psicanalítica, essas três modalidades de interesse (sensório-motor, pré-operatório, operatório) seriam sincrônicas com tipos de atividades representativas características de três momentos de constituição do psiquismo (Aulagnier, 1977): a atividade pictográfica característica do processo originário, a fantasia do processo primário e o pensamento do processo secundário. Essas operações do aparelho psíquico são impulsionadas pela antecipação da satisfação, ou seja, o prazer antecipado do investimento libidinal (dimensão econômica) de objetos sociais.

O interesse e a força de vontade são termos genéricos e abarcadores em conteúdos. Um sujeito pode se interessar e se regular via *força de vontade* em numerosos domínios. Entretanto, Mijolla-Mellor (2009) situa a *vontade* consciente de mudança como uma sublimação só da destruição. A escolha sublimatória é ademais permeada por valorizações sociais de objetos e atividades, mas também dos vínculos (como a libido sexual sublimada na amizade). Assim, a aproximação entre o conceito de interesse e de sublimação é parcial pelo seu dinamismo baseado em um valor, mas não os homologa.

#### **6) Os pares: da rivalidade edípica às trocas cooperativas**

A rivalidade edípica se mantém durante a latência, mas toma novas formas pela repressão da cultura. Durante a primeira infância pode se manifestar em diversos planos, desde mordidas a desejos inconscientes de morte de um irmão. A progressiva educação tonaliza suas manifestações exigindo verbalização e utilização de símbolos. Entretanto, essa rivalidade pode resultar exacerbada se o mundo adulto de referência não supera a regulação da violência física.

A amizade baseada em sentimentos interindividuais de reciprocidade cada vez mais autônomos se corresponde com uma dessexualização de libido, sublimada em sentimentos de ternura. As diferenças de gênero na amizade levam a relações grupais que separa meninos de meninas. Segundo Freud, no desenlace do complexo edípico, o desinvestimento do progenitor do sexo oposto se realiza pela identificação ao do mesmo sexo. O período da latência caracteriza-se pela sublimação das pulsões homossexuais em amizades. A autorrealização e satisfação na vida de grupo indiferenciada, ou seja, a vida similar para todos, é baseada no “querer ser” como os outros (Arbizio, 1996/2007).

Nas coordenadas do período operatório a amizade também se sustenta na reciprocidade

e no respeito mútuo, bem diferente das simpatias do período anterior. Os sentimentos interindividuais se estabilizam em afetos normativos relacionados aos sentimentos autônomos de justiça. A vida social entre pares se organiza na permanência de valores compartilhados. Essa estabilidade dos sentimentos de amizade funda-se na capacidade de descentração que favorece níveis de empatia mais sofisticados para entender o ponto de vista alheio. O sentimento de respeito mútuo intervém em função da cooperação entre as crianças que agora “se atribuem reciprocamente um valor equivalente e não se limitam a valorar pelas ações particulares” (Piaget, 1964, p. 85)

### **7) Esquemas afetivos e transferência de sentimentos**

A ambiguidade dos sentimentos de amor-ódio no vínculo filial é o ponto de partida do esquematismo afetivo infantil (Piaget, 1945/1975). Em 1954, Piaget distingue esquemas de objeto e esquemas de pessoas. O esquema afetivo designa um instrumento de generalização e um modo de reação que pode se repetir transferido a diversas pessoas. Em outras palavras, os esquemas afetivos foram definidos como resumos ou moldes de sentimentos diversos e sucessivos que cada pessoa significativa provoca no sujeito. Somado ao esquematismo cognitivo, constituem o caráter do sujeito.

Para Freud (1914/1996), a transferência fora do dispositivo analítico é um mecanismo próprio da etapa do desenvolvimento da latência quando a desidealização dos pais leva ao investimento libidinal de professores e outros adultos significativos.

A re-construção de esquemas afetivos se manifesta em novos modos de organizar a energia e de esquematizar os sentimentos. Entre suas formas progressivamente mais complexas estão a força de vontade, a atenção, o interesse e o respeito mútuo. No plano teórico, o esquema afetivo constituiu uma resposta à simplificação com a qual, segundo o Piaget, a psicanálise postulou a construção de sentimentos como avatares da libido em transferência de um objeto a outro. Entretanto, Piaget (1933, 1945, 1954, 1962) salienta a riqueza de pensar a gênese da realidade afetiva a partir da noção de “complexo” (como o de Édipo). O complexo seria um esquema que se transforma por reconstrução ao longo da vida e se aplica a diversas situações. Nessa linha, fazer menção a “Édipo” sem o termo “complexo” reduziria o conceito freudiano original.

A respeito da importância dos sentimentos filiais nos esquemas afetivos, Piaget (1945/1975, 1954/1994) está de acordo com Freud na postulação de uma afetividade centrada nos pais desde cedo com sentimentos ambivalentes. A *transferência* é entendida como a atribuição dessas modalidades afetivas a outros adultos significativos. Os mecanismos

freudianos destacados por Piaget para essa atribuição são: a fixação do inconsciente ao passado (porque o afeto é uma energia que se desloca) e a identificação com algum dos pais. Todavia, o autor enfatiza que os sentimentos não se conservam idênticos, mas se reconstróem. O que se conserva é um esquema de reação diante das pessoas, sendo o sentimento recriado e reconstruído em cada ocasião.

### **8) O pensamento simbólico e a fantasia na infância**

Piaget define os símbolos secundários como símbolos inconscientes que incluem preocupações íntimas e desejos secretos “frequentemente inconfessáveis”. No caso da criança comportam em particular três grupos: “os que conduzem aos interesses ligados ao corpo propriamente dito (sucção e excreção), os que se referem aos sentimentos familiares elementares (amor, ciúme e agressividade) e os referentes às preocupações centradas sobre o nascimento dos bebês” (Piaget, 1945/1975, p. 222).

A fantasia consciente e o sonho diurno na latência também são produções de prevalência do princípio de prazer que podem emergir no contexto escolar ou durante tarefas que exigem um pensamento operatório. Por sua vez, essas fantasias são favorecidas pelos mecanismos de defesa. Seu protótipo durante a latência é o romance familiar, um roteiro típico de fantasia que ajuda no processo de desenlace do complexo edípiano.

O pensamento simbólico que subjaz à fantasia está sustentado na não contradição do sistema inconsciente, portanto, relativiza as fronteiras claras entre o externo e interno ao Eu. A realidade psíquica é simultaneamente condicionada pelo que o sujeito percebe ou crê perceber, fruto das deformações do seu inconsciente cognitivo e do falseamento do princípio de prazer. Esse mecanismo funcional, ainda que amenizado em relação à infância, não resulta erradicado da fase adulta. O pensamento simbólico e o operatório coexistem em um mesmo sujeito. A prevalência de um ou de outro depende do domínio ou contexto de atuação (por exemplo, se for no âmbito da pesquisa científica ou na escrita literária).

### **9) A historização do Eu na construção do si mesmo**

A descentração afetiva e cognitiva postulada na teoria piagetiana é confluyente com a reconfiguração do narcisismo infantil da psicanálise. A reorganização e reposicionamento do Eu no mundo social e objetal traz efeitos na representação e valorização do si mesmo. As relações entre pensamento e vínculo filial levam a um processo de historização do Eu. Se no período sensório-motor o bebê vai fundar a construção do seu *si mesmo* como um objeto físico entre outros objetos, a descentração cognitiva da criança do pensamento operatório lhe

permite situar-se como objeto no tempo, coordenando passado, presente e futuro.

Esse novo recurso cognitivo o leva a afrontar dois temas fundamentais da psicanálise relacionados com a origem e a finitude: a **sexualidade** e a **morte**. Mijolla-Mellor (2002) define a reconfiguração dos laços paternos da infância como um momento de perda do sentido das evidências primárias. Essa perda própria do mundo infantil abarca um lento processo de abandono do registro do imediato e de delimitação do interno e externo. O problema do nascimento gera na criança um “desequilíbrio do narcisismo” a partir da compreensão de que ela nem sempre existiu e não vai existir para sempre.

A morte de um familiar, animal ou pessoa próxima leva também a questionamentos sobre a finitude da existência. Assim, a criança começa a se posicionar na dimensão temporal do ciclo da vida e se projetar no futuro. Historizar o Eu, processo afetivo e cognitivo de reconfiguração temporal e espacial, funciona como um modo de resposta à necessidade interna de causalidade em torno dos símbolos secundários antes mencionados. O termo “trabalho de historização do Eu” (Aulagnier, 1984) é definido como a necessidade do Eu de:

(...) se situar e ancorar em uma história que substitui um tempo vivido-perdido pela versão que o sujeito se procura na reconstrução das causas que o fizeram ser, que dão razão de seu presente e fazem pensável e investível um eventual futuro (p. 15).

O progressivo conhecimento do mundo extra-familiar e a objetualização e historização do intra-familiar é correlato à tomada de consciência de si mesmo. A expansão e a compreensão de uma dimensão impactam na outra e vice-versa. Nesse sentido, Piaget tem se dedicado ao estudo “do duplo movimento de evolução da consciência do 'si mesmo' e do conhecimento do mundo (físico e social)”<sup>45</sup> (Souza, 2004, p. 54).

Certos traços de precarização de historização do Eu foram inferidos no contexto de atendimento quando algumas crianças dizem não saber sua data de nascimento, nome da escola, etc. Em contrapartida, a historização pode emergir em falas espontâneas, como os seguintes recortes de rodas de conversa que revelariam indícios desse valioso processo de descentração (1) retrospectiva ou (2) prospectiva do Eu: Th (M): “*Eu também fui bebê. E quando nasci não tinha nome, e depois minha mãe me pôs Th*” (1); Vi (M) “*O pai de meu pai era velho e morreu*” (1) Ar (M) “(eu gostaria de) *cozinhar para quando minha mãe ficar velhinha*”(2).

A primeira fala alude à *origem*, a segunda à *morte* e sucessão geracional (“o pai de meu

<sup>45</sup>Ainda que questionando a possibilidade de uma objetividade racional, Piaget focou, na sua teoria, a construção do pensamento científico. Via contexto acadêmico, a ciência costuma ser a representação de conhecimento prevalente da nossa cultura contemporânea. Contudo, existem e existiram outros tipos de conhecimentos que também permitiram esse dinamismo de descentração, como certas culturas indígenas da América pré-colombiana que têm mostrado valiosos níveis de compreensão e historização do si mesmo como parte de um todo maior.

pai”) e a terceira ao *futuro* envelhecimento da mãe. Tal como apontado por Schlemenson (2009), as formas narrativas sobre o si mesmo com base no uso do condicional e do subjuntivo, pode ser fomentado em estratégias clínicas. Esses modos verbais permitem a expressão de expectativas e aberturas discursivas, porque tem um valor desejante. Contrariamente, crianças com dificuldades de aprendizagem costumam usar o modo indicativo, manifestando limitações imaginativas e prevalência de descrições em seus relatos (Schlemenson, 2009). Essas restrições foram verificadas em crianças das oficinas e, portanto, foi escolhido com um dos indicadores empíricos (parte 5).

### ***10) Pensamento e compensação do conflito: o prazer do desequilíbrio cognitivo***

Por que investir energeticamente a atividade intelectual, para além da sobrevivência? Muitas respostas seriam possíveis. Pensamos porque os enigmas se multiplicam à medida que achamos novas respostas e porque, assim como na ciência, as respostas são transitórias e os sentidos mudam ao longo do ciclo vital. Pensamos também porque “a conquista do universo” desborda nossa capacidade de compreensão e sempre escapa a possíveis fantasias onipotentes de total domínio intelectual.

Pensar operatoriamente é uma capacidade humana que implica negar a si mesmo e negar o “paraíso da evidência”, superando a intuição e a percepção do imediato. Nessa perspectiva sobre o pensar, cabe admitir que um nível funcional de angústia ou mal-estar diante dos enigmas do pensamento seria irreduzível. Contudo, para investir libidinalmente as perturbações apresentadas por uma tarefa ou interação social é necessário um sujeito que se “deixe” desequilibrar. Aceitar a falta de saber como motor do prazer de pensar é diferente de se deixar tomar massivamente pelo sentimento de se sentir incapaz de saber que inibe a ação do sujeito e o anula na sua condição de cognoscente.

Suportar esse primeiro “não saber” é o início de potenciais mudanças cognitivas e afetivas. O desejo de conhecimento tem seu dinamizador no conflito intra e intersubjetivo. O contexto de mediação de um dispositivo clínico pode favorecer o deslocamento energético da angústia e das defesas para novos procedimentos (qualitativamente melhores) que permitam reorganizar ações em detrimento da inibição e rigidez do sintoma, das certezas opacas e repetitivas que reasseguram um Eu edípico atemorizado pela novidade e pelo caráter estrangeiro do mundo não familiar.

A recorrente negação do conflito (conduta *alfa* defensiva) costuma ser um indicador restritivo manifestado na repetição de estratégias inadequadas, erros sistemáticos, deformações da regra e/ou anulação da perturbação. Nessa linha funcionam os mecanismos de

defesas, recursos do Eu para manter uma autoimagem valorizada ou se proteger da realidade, das exigências superegoicas e do Id. Um Eu enfraquecido, está exposto à angústia de não se conservar diante das transformações externas ou das necessidades internas.

As três modalidades energéticas assinaladas como **irrupção**, **inibição** e **mediação** são formas de interagir com o conflito. As duas primeiras correspondem a mecanismos defensivos e a terceira a um mecanismo elaborativo (Denis, 2011). O prazer de pensar é o protótipo do mecanismo elaborativo e do trabalho sublimatório, fundado na ligação de representações e no rodeio da descarga pulsional. Entretanto, esse prazer não é sem tensão, mas tensão que não se confunde com angústia (Oder, 2008).

A angústia da imagem de menos-valia, por exemplo, pode estar na base dos mecanismos de defesa de racionalização ou negação. Ainda sendo mais ou menos eficazes, normais ou patológicos, os mecanismos de defesa sempre implicam um gasto de energia. O repertório defensivo de um sujeito se manifesta em maior ou menor plasticidade psíquica e pode levar à limitação funcional do Eu (Chvatal *et al.*, 2009).

### ***11) Projeção e construção do conhecimento***

A projeção é um mecanismo de defesa especialmente estudado, na sua expressão patológica, nos quadros de paranoia. É um movimento do centro à periferia, do sujeito ao objeto, que consiste na expulsão de qualidades ou sentimentos rejeitados em si mesmo para outras pessoas ou coisas (Laplanche & Pontalis, 2009). Seria assim, um movimento de sentido contrário ao conceito piagetiano da tomada de consciência que é centrípeta.

Fora do âmbito da patologia, nos termos formais da construção do conhecimento, as noções de projeção e apercepção apresentadas por Telles (2000) resultam, em vários aspectos, concordantes com a noção de assimilação piagetiana. A autora parte da ideia de que a percepção do mundo é necessariamente projetiva e propõe que o estudo de Piaget sobre a constituição evolutiva da inteligência poderia ser levado em conta na teorização sobre a projeção. A noção de *apercepção*, base teórica das técnicas de avaliação projetiva, seria uma distorção cognitiva que apresenta componentes afetivos na procura de uma organização mais simples para manter o equilíbrio psíquico (Telles, 2000).

Concordando com a autora, o conceito piagetiano de “observável” também abarca a projeção. Um observável é definido como o que resulta comprovável, mas também como o que o sujeito crê perceber, porque os instrumentos de registro (assimilação) não são puramente perceptivos. Portanto, a projeção resulta em uma noção coerente com o marco teórico piagetiano se a apercepção é considerada como assimilação dos objetos a partir da

organização do pensamento segundo estruturas cognitivas. O **valor** é, em ambos os casos, o que “distorce” a percepção de estímulos. O Eu, longe de ser um receptor passivo de informações, as organiza em função de valores libidinais que lhes outorga (Calzetta, s/d).

### ***12) A tomada de consciência e a questão do tempo na clínica***

Uma estrutura cognitiva constitui a forma de organização do pensamento sobre um conteúdo consciente. O conjunto das estruturas cognitivas, ou *inconsciente cognitivo*, resta desconhecido pelo sujeito exceto em seus resultados. A maioria das atividades cognitivas de um indivíduo, como a procura de solução de problemas, “permanece inconsciente quando a ação está atingida e a tomada de consciência é muito ulterior à ação” (Piaget, *apud* Bringuier, 1977/2004, p. 149). A tomada de consciência funciona na linha de Eros que liga, associa, atua como força criadora exprimindo significados e ligando-os conforme implicações significantes.

Dinâmica similar apresenta-se no processo clínico da psicanálise. O mal-estar manifesto por um comportamento ou representação que não pode ser ligado a outros significados e acerca do qual se desconhecem os motivos, gera angústia porque irrompe sem poder ser associado a uma cadeia de significantes (o que “não cessa de não se inscrever” é uma expressão lacaniana ilustrativa dessa dinâmica). É um fazer sem compreender. A frase de Goethe “no início era a ação”, citada tanto por Freud (1913/1996, p. 162) como por Piaget (1960/1972, p. 94) indica, nesse sentido, que a compreensão é posterior ao agir.

No entanto, há um duplo movimento da tomada de consciência ao longo do desenvolvimento. Se as ações do sujeito levam a um processo progressivo de compreensão e conceitualização, ou seja, de dar significado operatório ao entorno ( $S \rightarrow O$ ), o movimento recíproco também é verdadeiro ( $S \leftarrow O$ ). Ou seja, as crenças e implicações significantes tornam-se mais conscientes, a tomada de consciência é também do si mesmo, da própria identidade e autovalorização como sujeito pensante. Por sua vez, essa tomada de consciência do si mesmo expande novas formas de assimilações do entorno. Assim vê-se conformada a espiral dialética de expansão do conhecimento do si mesmo e do mundo.

A tomada de consciência da crença na inteligência como capacidade estática pode ser favorecida em progressivas interações bem-sucedidas com uma tarefa. A reiteração dessas experiências prazerosas contribui para desconstruir a crença cristalizada, o que por sua vez dinamiza novas tentativas de ação, e assim por diante. Contudo, para que essa situação aconteça é necessário (mas não suficiente) um meio que ofereça tarefas atrativas e possíveis de serem realizadas com sucesso e de adultos que mediatizem a preparação para possíveis

tomadas de consciência.

Piaget adotou diversas posições em relação aos conceitos da psicanálise. No livro “*A tomada de consciência*” elogiou o conceito freudiano de inconsciente, definido como “um sistema dinâmico em permanente atividade”, contradizendo a ideia anteriormente criticada pelo autor, de um inconsciente-depósito (Piaget, 1974/1977, p. 197). Criticou também a insuficiência da explicação freudiana de uma consciência que apenas “ilumina” zonas obscuras, como um órgão sensorial. Piaget se propôs, então, ampliar a noção de consciência e mostrar que ela tem poderes análogos aos do inconsciente. Surgiu assim o conceito da “tomada de consciência” que transforma um esquema de ação em um conceito.

Desse modo, a passagem entre o inconsciente e a consciência se dá por processos reconstrutores que não se limitam a uma simples “iluminação”. Em seu aspecto clínico, a tomada de consciência constitui a dinâmica de tornar conscientes os esquemas de assimilação com os quais reconstruímos o mundo de modo singular, tentando responder à pergunta “como pensamos?”.

As especificidades de cada autor (já assinaladas na parte 5) marcam divergências claras entre o inconsciente piagetiano das estruturas cognitivas e o freudiano. A passagem entre uma e outra legalidade implica mecanismos diferentes em ambos os modelos. De início, pode-se assinalar que tornar consciente o inconsciente na psicanálise requer, necessariamente, de um dispositivo analítico e da instalação da transferência com um psicanalista. A tomada de consciência piagetiana não sempre requer de um outro que assinale interpretações acerca das ações realizadas. No caso do atendimento de crianças (e especialmente no caso de dificuldades escolares) o adulto acompanha e assinala, ele é um mediador entre as ações do sujeito e sua compreensão conceitual. Mas esse não é o único modo de tomar consciência e o sujeito pode levar a cabo essa experiência sem assinalamentos externos.

A tomada de consciência na clínica pode ser confundida com um *insight* quando não se considera o elemento temporal que a caracteriza. No prisma da intervenção psicanalítica ou piagetiana, o fator tempo converge no “longo prazo” necessário para desconstruir e dinamizar posições subjetivas restritivas ou promover novas ações e sentidos (cf. parte 5). O processo de expansão da consciência de si mesmo e do mundo está permeada por elementos afetivos e cognitivos e se organiza com base nos tempos lógicos do sujeito. Assim, os avanços na clínica são progressivos e resultam difíceis de adjetivar como rápidos ou lentos desde padrões avaliadores externos. O ritmo da intervenção varia conforme o ritmo singular de cada sujeito, como uma dança na qual se um dos parceiros avança demais provoca tropeços e desarmonias.

A proposta temporal do dispositivo clínico psicanalítico e piagetiano tende a evitar a

pressa ou a alimentar fantasias de rápidas melhoras, que podem responder à lógica medicamentosa. Entretanto, a ideia de longo prazo também é relativa, especialmente na psicanálise que não pode antecipar ou calcular o tempo de duração de uma terapia. Um processo de intervenção é rápido ou demorado para quem e em comparação com qual padrão de tempo ou garantia de eficácia?

Mas para além de quanto tempo dura uma terapia, as bases epistemológicas de Freud e Piaget, por não estarem baseadas na sugestão ou no treino de habilidades, vão na contramão da tendência contemporânea à velocidade, às receitas prontas e eficazes com garantia científica de sucesso. Não são um treino cerebral, nem dependem dos efeitos de drogas nos circuitos cerebrais. Nesse contexto, o elemento temporal resulta inerente a um dispositivo que, sem deixar de se sustentar em um enquadre específico, baseia-se no ritmo do sujeito que demanda atendimento, e brinda assim seu diferencial. Visto que hoje, em nome de uma ciência objetiva, exige-se um período breve e fixo para a “cura” de diagnósticos (mais do que de sujeitos), a própria oferta de um espaço com outra vivência temporal faz parte da intervenção<sup>46</sup>.

Tomada de consciência e tempo são as duas faces de um mesmo processo. O enquadre clínico se vale de diversas estratégias na tentativa de possibilitar a “medida ótima” de desequilíbrio. O conflito é o ponto de partida para desconstruir modalidades rígidas de funcionamento psíquico que tendem à repetição, à negação ou às compensações parciais. Se a intervenção exceder os esquemas da criança, pode ter efeitos contraproducentes, reproduzindo e reafirmando o sentimento de fracasso e inferioridade que o sujeito já traz.

De modo similar, a psicanálise de pacientes adultos geralmente se inicia com a procura de uma terapia (que, como salienta Lacan, não é sinônimo de demanda de análise) surgida do reconhecimento de um mal-estar ou conflito (quando não são encaminhados por um familiar, juiz, etc.). Já as crianças são sempre levadas por um adulto (que, por sua vez, também pode estar respondendo a um encaminhamento escolar, médico, etc.) e o profissional terá então que trabalhar na instalação de um conflito que justifique o vínculo terapêutico, que faça sentido para essa criança em questão e instale a transferência. Em relação ao terapeuta, cada interpretação ou observação oferecida ao paciente precisa ser cuidadosamente refletida para evitar “interpretações selvagens” ou apressadas que desconsiderem o momento do processo terapêutico e os recursos egóicos do analisante para acolhê-la.

<sup>46</sup> Em uma entrevista o presidente da Academia Americana de Pediatria (2012-2013) afirmou: “Estamos vendo mais crianças com problemas de saúde mental do que víamos no passado. E isso provavelmente tem a ver com o stress e a ansiedade a que elas são submetidas. Elas sofrem algumas das pressões da sociedade moderna”. (Recuperado em <http://veja.abril.com.br/saude/ha-cada-vez-mais-criancas-com-problemas-de-saude-mental-diz-presidente-da-academia-americana-de-pediatria/>).

O próprio Piaget (1945/1975) assinalou que a associação livre da psicanálise pode ser definida como um conjunto de assimilações afetivas, ou seja, construções ativas e não automáticas. Destacou a existência de “uma continuidade completa entre a associação inconsciente e a atividade inteligente, o que nos conduz naturalmente a revisão da teoria das relações entre a consciência e o inconsciente” (p. 244). Ainda que Piaget tenha lamentado a ausência da inteligência na teoria freudiana, reconheceu o potencial da articulação do inconsciente freudiano com conceitos como a tomada de consciência e as relações entre os esquemas intelectuais inconscientes e a reflexão consciente.

\*\*\*

Para concluir, a seguir apresenta-se um quadro de correspondências teóricas entre processos e transformações do desenvolvimento afetivo e cognitivo que dão lugar à gênese do “prazer de pensar”. O quadro sintetiza dinâmicas que se instauram no período operatório concreto e nos trabalhos da latência assinalados pelos autores mencionados ao longo da tese.

**Quadro 4:** Convergências entre o período operatório e da latência.

<b>TRABALHOS DA LATÊNCIA</b>	<b>TRABALHOS DO PENSAMENTO OPERATORIO</b>
Reajustamentos libidinais e psíquicos: novo equilíbrio entre o Ego prazer e o Ego realidade.	Equilíbrio progressivamente mais estável e móvel (reversível) das estruturas operatórias para assimilar os fenômenos da realidade.
Limitação da onipotência mágica, declínio do narcisismo, processamento da castração.	Descentração do egocentrismo. Declínio do artificialismo, animismo e finalismo. Admissão do acaso.
Passagem das crenças infantis (assentadas em fantasias originárias) ao saber consensual e logicamente articulado.	Passagem do intuitivo e da configuração perceptiva às relações lógicas causais. Diminuição ou rejeição das contradições lógicas e do pensamento mágico.
Complexidade e plasticidade egóica e do funcionamento psíquico.	Pensamento mais reversível e compensatório.
Constituição do Superego e de referências identificatórias. O pensar como ato íntimo de autonomia.	Autonomia moral e do pensamento em detrimento da heteronomia e da obediência
Desenlace do complexo de Édipo e queda do “paraíso das evidências primárias”.	Queda da deificação parental e do mundo intuitivo.
Os pares possibilitam o sentimento de <i>ser parte</i> e oferecem novas referências identificatórias e valores exogâmicos.	Relação com os pares instaurada no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação.
Privilegio da prova de realidade e predomínio do processo secundário.	Do predomínio da fantasia e da crença às explicações lógicas.

Fonte: elaboração própria.

## Considerações finais

Com base nos diferentes prismas enfatizados em cada uma das partes, esta pesquisa forneceu indícios de que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, embora tenda a ser simplificado. Defendeu-se aqui a ideia de que tanto a dificuldade escolar como a leitura causal interpretativa que se faz dela trazem ressonâncias no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. Abordamos essa questão a partir de duas leituras teóricas específicas: a psicanálise e a psicogênese piagetiana. Ambas nos permitiram mostrar a correspondência entre o desenvolvimento expansivo do *si mesmo* e o investimento do *mundo*, como um lugar atrativo para ser pensado para além do que ele mostra de forma manifesta.

A construção da fronteira *Eu-não Eu* se configura em uma matriz discursiva de expectativas com as quais o adulto acolhe e orienta as angústias infantis. No encontro da representação do si mesmo e do olhar do outro, a criança afronta o trabalho de ingressar ao mundo exogâmico e se apropriar da cultura para além das referências identificatórias familiares. Uma segunda grande conquista lhe espera: pensar o mundo e pensar-se a si mesmo de modo operatório, e por isso, mais complexo e flexível, para afrontar um mundo que já não é evidente e que lhe convida a tentar dominá-lo em um intenso, mas prazeroso exercício do funcionamento do Eu.

Expansão do Eu e expansão do universo não são meras noções filosóficas ou existencialistas abstratas, mas abarcam um modo de entender o humano, o desenvolvimento e a clínica, supondo um sujeito que não deixa de construir hipóteses causais sobre si mesmo e o mundo. O desentranhamento dessas tramas significantes mostra que a dificuldade escolar está permeada por discursos que às vezes parecem reproduzir supostas evidências, como um “não aprender” produto unilateral de aspectos endógenos à criança.

Na **parte 1**, observaram-se as tramas significantes prevalentes sobre a dificuldade escolar, especialmente nos discursos dos adultos. Evidenciou-se que por trás das porcentagens e estatísticas do grande guarda-chuva do “fracasso escolar” há crianças construindo uma história singular permeada por expectativas e enunciados que as definem como bons alunos, inteligentes e esforçados, ou o contrário. As crianças falam, mas ao mesmo tempo “são faladas” por outros. Falta de atenção e concentração foram as tendências prevalentes nos adultos para explicar a dificuldade escolar, enquanto as crianças focaram seus problemas em conteúdos escolares. Para os adultos, o esforço da criança seria o modo de compensar e superar a dificuldade. Entretanto, a literatura colocou o problema de que se mostrar pouco esforçado pode resultar um mecanismo de defesa diante do sentimento de inferioridade no

plano da capacidade, para assim manter uma boa imagem de si perante o olhar do outro e de si mesmo. As crenças dos pais acerca do que é “ser bom filho”, “ser bom aluno” e “ser inteligente” validam e legitimam as ideias que as crianças constroem sobre si mesmas. Vimos também que o discurso médico e escolar tende a enriquecer as crenças parentais oferecendo significados que direcionam as explicações da dificuldade em torno da criança, especialmente em termos como problemas de atenção e concentração, bloqueios afetivos ou transtornos da aprendizagem.

Concluiu-se que a individualização do fracasso escolar não só contradiz as teorizações de Piaget e da psicanálise acerca do papel do outro na construção do conhecimento, mas também reproduz a perspectiva dicotômica que dissocia a afetividade da inteligência explicando a dificuldade escolar por fatores emocionais, falta de motivação e/ou esforço individual.

Na **parte 2**, foram sistematizadas as produções discursivas das crianças para interpretar os conflitos intersubjetivos no espaço escolar e familiar, e suas representações sobre os pares e adultos significativos. Os elementos recorrentes foram analisados a partir das características do período operatório e da latência (rivalidade edípica, autonomia, heteronomia, competição, sentimentos de superioridade-inferioridade, identificação, etc). A respeito dos pares, viu-se como a debilidade do respeito mútuo e a rivalidade edípica podem levar a hostilidades corporizadas em insultos e julgamentos desvalorizantes. Foram observadas nas produções discursivas três modalidades de resolução de conflitos: retração/inibição, investimento massivo/força física e mediação/elaboração. A respeito da valorização dos adultos, verificou-se um baixo investimento dos professores como figuras identificatórias de conhecimento e de autoridade. Entretanto, fora do contexto escolar, detectou-se a identificação dos adultos como sujeitos que sabem mais por sua posição geracional e pelo estudo.

Na **parte 3** estudamos o pensamento em ação no contexto de intervenção com jogos. Em termos energéticos, observou-se a prevalência do *interesse* e da *perseverança* característicos do espírito lúdico. Contudo, mesmo constituindo um ambiente ecológico de intervenção, durante o primeiro semestre de atendimento o tipo de investimento energético do jogar não se mostrou suficiente para um desempenho operatório. A energética está presente, mas sua forma ainda não condiz com um pensamento lógico, o que restringe o mecanismo regulador da força de vontade. A qualidade do interesse que prima, corresponde a um investimento do *fazer e representar*, próprio de esquemas sensório-motores e/ou simbólicos, mas com pouca postergação do prazer, inibição de impulsos ou mediatização da descarga via pensamento operatório. Concluiu-se então que a postergação do fazer em prol do pensar

precisa da intervenção dos adultos e do confronto com o ponto de vista dos pares. Foi também assinalado de que modo o jogo no contexto grupal favorece a observação do investimento do par que funciona como suporte, dispersor ou rival durante as partidas. O adulto é investido de modo heterônomo quando é enxergado como um confirmador das ações e quando se depende dele para dar continuidade à dinâmica do jogo.

A tese de que é possível utilizar os jogos como instrumento clínico da psicanálise fundamentou-se em três grandes enfoques desenvolvidos ao longo do trabalho: 1) na dimensão filogenética, o jogar responde a uma necessidade humana de ócio digno e de liberdade estética; 2) na dimensão ontogenética, jogar implica suportar o confronto com a regra e com a possibilidade de ganhar ou perder com um outro, conquistas tanto do trabalho da latência (rivalidade edípica, ameaça narcisista e interdição do incesto) como das operações concretas (a regra e o consenso coletivo); 3) na sua dimensão clínica, o jogo abre um espaço para a observação de mecanismos elaborativos e defensivos e para a construção de um vínculo saudável com a lógica temporal do prazer de pensar.

Diante da massificação da cultura digital, conclui-se que os jogos tradicionais podem funcionar como uma potencial alternativa de intervenção para o desenvolvimento da plasticidade psíquica. Para isso, assinalou-se o papel do outro-adulto como mediatizador e favorecedor de processos de tomada de consciência do si mesmo pensante. Em suma, verificou-se que a construção de estratégias de pensamento bem-sucedidas constitui um processo gradual que requer a mediação do adulto e que depende tanto de estruturas cognitivas que permitam a assimilação operatória de um desafio lúdico, como de recursos afetivos que admitam interagir com o conflito, a tensão e as incertezas que o jogo propõe.

A partir da sistematização dos dados verificou-se que aspectos afetivos preservados, como o interesse e a persistência, não são suficientes sem um ajuste dos esquemas que leve a modificações operatórias no agir. Confirmou-se que a persistência não conduz a equilíbrios majorantes quando é expressão de *repetição* de esquemas insuficientes. Identificou-se um desequilíbrio entre assimilação (interesse, mas não operatório) e acomodação (pouca modificação do si mesmo). Destarte, inferiu-se que, mesmo a criança que se manifesta interessada e investe afetivamente na tarefa (quantidade energética) pode agir de forma errada ou insuficiente (qualidade cognitiva). Portanto, quase paradoxalmente, o investimento afetivo que à simples vista parece positivo e “acelerador”, está na verdade obstaculizando o pensamento operatório (de modo similar ao modelo de Houdé, no qual o sistema intuitivo 1 deve ser inibido para ativar o lógico 2). Assim, há necessidade de mudanças no papel da mediação do adulto, mais na expansão de novas alternativas de ação e avaliação do que na

insistência de uma demanda verbal de investimento energético por parte da criança (como a recorrente demanda de “prestar atenção”).

Essas descobertas se articulam com os aspectos socioafetivos indagados na parte 1, sendo que a demanda de esforço por parte dos adultos seria inócua, e até contraproducente, sem mudanças cognitivas. Segundo Piaget, o sujeito pensante se interessa pelo que tem valor para ele; portanto, se constitui em uma necessidade (extrínseca ou intrínseca). Segundo a psicanálise, o aparelho psíquico se “ativa” só na promessa do prazer que instala a possibilidade de um trabalho sublimatório com objetos valorizados pela cultura da criança. Ou seja, nessas coordenadas, pedir para uma criança se esforçar ou prestar atenção significa correr o risco de abordar o problema pela consequência e não pela causa.

Na **parte 4**, refletiu-se em torno da ideia de que o desenvolvimento de crianças escolares entre 7 e 12 anos apresenta convergências entre as conquistas psíquicas do pensamento operatório e do período de latência. Como modalidade regulatória para agir, as crianças manifestaram dinâmicas sustentadas em valorizações diversas: no olhar do outro, na evitação do desprazer e na obtenção de um prazer a longo prazo. Essa última modalidade se corresponde com o investimento libidinal via princípio de realidade e com a regulação afetiva da força de vontade que implica uma dinâmica operatória conforme uma escala de valores.

Para significar a interação com o conflito cognitivo ou atividades difíceis, as crianças apresentaram tramas significantes que envolveram: 1) irrupção de afetos como raiva; 2) mediatização e elaboração via pensamento; e 3) inibição (ficar quieto, não pedir ajuda).

Em relação aos procedimentos nos jogos, verificou-se que as explicações causais do resultado seguem a linha genética piagetiana do fazer e compreender. As crianças mostraram dificuldades para verbalizar suas ações. Três modalidades explicativas foram advertidas: pela sorte, pela ação e pelo pensamento, que se correspondem, respectivamente, às compensações tipo *alfa*, *beta* e *gama*. Foi comprovado que o sentido das regras esteve recorrentemente associado a discursos de obediência, ou seja, assimilado com base no discurso do outro e em pais superegóicos que as encarnariam, característica comum a um pensamento edípico e heterônomo. Mostrou-se ademais que cumprir a regra por obediência pode tomar o sentido de se mostrar superior ou valioso perante o olhar adulto. Não obstante, algumas crianças significaram as regras como organizadoras e sinais de alerta, dando-lhes assim um valor intrínseco.

Em concordância com a parte 1, o discurso de “não prestar atenção” foi predominante na hora de explicar o insucesso escolar, e o “estudo” foi o elemento explicativo do sucesso. Cabe destacar que, diferentemente, quando a criança justifica **sua** dificuldade nas fichas de

inscrição tende a apontar mais a conteúdos escolares (aprender a ler e escrever) do que às questões atitudinais. Além disso, observou-se que os pais apontam as preferências das crianças pelas telas (TV, videogame, tablet, etc) e as crianças salientaram a presença constante da televisão no lar que resulta um elemento dispersor na hora de fazer lição de casa. Verificou-se assim a expressão de uma dificuldade para co-construir (pais e crianças) a regulação do tempo e do espaço em um enquadre para o bom uso das telas.

Por último, observou-se que os significantes do *ser bom aluno* tendem a estar atrelados a um pensamento heterônomo e edípico que se manifesta no seu sentido de obediência (“não responder”, “olhar para frente”, etc). Essa tendência, abordada na parte 2, responde a um “ideal” de aluno e criança construído com base em uma identificação aos discursos dos adultos que demandam (de modo explícito ou não) que se cumpra com suas expectativas. Em relação com o processo de autovalorização e reafirmação narcisista, verificou-se que o sentido de “ser bom aluno” está intrinsecamente relacionado à definição de “ser inteligente” (são inteligentes as pessoas que estudam).

Observou-se que nas crianças também prevalece o termo “atenção” para explicar o bom ou mau desempenho escolar. As produções discursivas parecem homologar atenção a esforço. Quando os pais e professores queixam-se de falta de atenção, estão apontando um problema que amplamente extrapola questões afetivas de esforço. Vimos como a força de vontade necessária para dar atenção é uma regulação operatória que requer descentração e valorização. Ou seja, para dar atenção a uma atividade ou objeto, primeiramente este tem que ser valorizado. No prisma da psicanálise salientou-se que o aparelho psíquico só se dinamiza com a promessa de prazer.

Enfim, a partir da dialética afetividade-inteligência e com base no diálogo teórico psicanálise-psicogênese, afirmou-se que o prazer de pensar operatorialmente é uma conquista progressiva que não depende somente da boa vontade consciente da criança. Prestar atenção é necessário, mas não suficiente para pensar. O pensamento operatório precisa da atenção, mas este é um entre vários outros fatores que são sempre co-construídos na interação geracional entre crianças e adultos.

Na **parte 5** articularam-se as quatro partes anteriores em seis estudos de caso, operacionalizando 109 indicadores empíricos para observar e analisar modalidades energéticas e de conteúdos tanto nas produções discursivas como nos procedimentos durante o jogar. A pergunta que permeou e orientou esta etapa da pesquisa foi: o que se repete como marca singular em uma criança? Os indicadores foram a ferramenta metodológica que conduziu à sistematização dos registros de observação. Verificou-se que os procedimentos

durante o jogo são regulados por esquemas que tendem a **convergir** com aspectos sócio-afetivos manifestados na forma e no conteúdo das produções discursivas dos sujeitos (excitabilidade, inibição e elaboração). Conseguiu-se mostrar que as formas das tramas significantes atribuídas ao si mesmo, aos conflitos e às relações intersubjetivas convergem com aspectos energéticos dos procedimentos durante o jogo, o que leva a concluir acerca do valor da incorporação desse recurso no atendimento clínico.

O legado simbólico e libidinal do qual as crianças se apropriam se expressa em tendências energéticas e de produção simbólica, que mesmo sendo difícil de tipificar pela sua diversidade, apresenta certas regularidades como: a irrupção-descarga massiva e a repetição e rigidez de esquemas inadequados; a prevalência do princípio de prazer e compensações *alfa*; a necessidade da valorização narcisista e o desinvestimento-retração; e os processos secundários de ligação, mecanismos defensivos e compensações *beta*. Os casos analisados confirmam que a complexidade das modalidades afetivas e cognitivas de interação com o conhecimento se distancia de uma atribuição causal de “querer” ou “não querer” aprender ou de um bloqueio afetivo. Entretanto, vimos que é difícil tipificar perfis porque as combinações dos elementos supramencionados são diversas e singulares.

O desenvolvimento da inteligência operatória não se reduz a habilidades lógico-matemáticas, mas configura formas cada vez mais dinâmicas e ligadas (porque equilibradas) de interação com o mundo e com o si mesmo, constituindo um aparelho psíquico expansivo no qual a energia pode circular. A conquista da inteligência operatória é correlata à queda do “paraíso da evidência”, o que permite ressignificar o investimento libidinal de um mundo que se torna mais atrativo.

Na **parte 6** apresentou-se uma síntese teórico-clínica que buscou articular o diálogo teórico-clínico apresentado nas primeiras partes da tese a partir de 12 convergências. Tanto nas produções discursivas como lógico-matemáticas do jogar, pode-se verificar o postulado piagetiano de que a capacidade de reflexão e concentração é solidária à cooperação, e de que pensar antes de agir é fruto da descentração do egocentrismo intelectual e afetivo do período anterior. O predomínio do princípio de prazer e os mecanismos defensivos exacerbados também limitam a capacidade e o prazer de pensar e, portanto, debilitam o desejo de aprender e o potencial do trabalho sublimatório.

Alguns limites da pesquisa merecem ser destacados. Inicialmente, ressalta-se que a escolha da organização do texto em partes interdependentes levou, em contrapartida, a não aprofundar e estender cada um desses prismas a partir dos quais foi abordado o objeto de

estudo. Nessa linha, o estudo quantitativo dos materiais, díspares em quantidade e formato, não permitiu realizar uma análise estatística. Ademais, o formato de estudo de caso limitou-se ao destaque de convergências observadas para cada criança, mas não constituíram casos clínicos em sentido estrito, em função de não se ter objetivado realizar um estudo longitudinal e da carência de informações aprofundadas para cada sujeito (como entrevistas individuais com os pais).

Dentre as contribuições, a pesquisa traz novos interrogantes acerca de diferentes tópicos do desenvolvimento operatório e da latência como a diferença de gênero no contexto da dificuldade escolar e as relações com pares e adultos (professor - aluno e pais - filhos), especificamente em seu sentido epistêmico, à luz do diálogo Freud - Piaget. Metodologicamente, introduz uma proposta de observação e análise de discursos e ações infantis a partir de indicadores que orientam a pesquisa empírica das relações afetividade-inteligência. No caso da psicanálise, contribui para a realização de novas pesquisas que venham a incluir a utilização de jogos na clínica com crianças da latência. Ressalta, ademais, a importância da pesquisa psicológica que põe a dialogar os campos do desenvolvimento, da clínica e do social, para ampliar as discussões acerca de temáticas complexas como a dificuldade escolar.

O paradigma intersubjetivo da psicanálise e a dialética da psicogênese piagetiana postulam que o desenvolvimento psíquico é uma co-construção entre o Eu e o outro. O sentido de “ser aluno” configura-se em uma construção social que emerge no encontro da criança com as expectativas dos adultos e das instituições. É desejado um determinado comportamento e nível de rendimento acadêmico e, quando não resulta como esperado, as explicações causais desse fracasso também são uma construção.

E assim, nesse complexo entramado de significações, o prazer de pensar e a tomada de consciência do si mesmo se constroem também “entre” o *Eu* e o *não Eu*. Se ao longo do desenvolvimento a regra do jogo consegue ser apropriada em seu caráter de construção coletiva, em detrimento de seu estatuto de verdade natural, divina ou imposta pelo destino, então a inteligência e as regras do jogo escolar também devem ser interpretadas nesses termos.

## Referências

- Almeida, S. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr.
- Almeida, S. (1998). Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. *Estilos da clínica*, vol.3, n.5, pp. 84-93.
- Álvarez, P. (2008). Acerca de la producción discursiva. In: Schlemenson, S. (org.) (2008). *Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 63-74.
- Alves, M.T.G. & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177-194.
- Alves, L. & Carvalho, A. M. (2011). Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 251-258.
- Amaral, V. (2006). Regulações psicossociais na organização de crenças sobre a inteligência: relações entre representações sociais de inteligência e concepções pessoais de inteligência. *Psicologia*, 20(2), 129-142.
- Andersen, M. S., Menazzi, S., Brun, P., Cocah, C., Merla, G. & Solari, A. (2014). Diagnóstico clínico en el síndrome de Kabuki: fenotipo y anomalías asociadas en dos casos nuevos. *Arch. argent. pediatr.* [Internet]. 2014 Feb
- Aquino, J. (1997). O mal-estar na escola contemporânea. In: Aquino, Julio G. (org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, pp. 91-110.
- Arantes, V. (org.) (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arbisio, C. (1997/2007). *L'enfant de la période de latence*. Paris: Ed. Dunod.
- Arbisio, C. (2000). Pendant la période de latence. *Enfances & Psy* 2000/4 (no 12), 81-88.
- Ariza, L. M. (2010, 30 de maio). Cérebros... y cérebras. *Diario El país*.
- Asbahr, F. S. F. & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Aulagnier, P. (1984). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de Winnicott. *Enfances & Psy* 3/2001 (no15), 41-45.
- Bergès, J. & Balbo, G. (2001). *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC.
- Bernardeau, C., Devaux, M. C., Josso-Faurite, C. & Scalabrini, J. (2014). Le groupe logico-mathématique: une fabrique du nombre pour enfants présentant des troubles d'apprentissage des mathématiques. *Bulletin de psychologie* 2014/2, (Número530),143-147.
- Boder, A. (1996). Esquema familiar: a unidade cognitiva de procedimento preferida. In: Inhelder, B. e Cellérier, G. (Orgs.). *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses*

*cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bordignon, N. A. (2007). O desenvolvimento psicossocial do jovem adulto em Erik Erikson. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), 7-16.

Borsa, J. C., Souza, D. S. de, & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: teoria e prática*, 13(2), 15-29.

Brenelli, R. P. (1996/2005). Uma proposta psicopedagógica com jogos de regras. In: Sisto, F. (org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petropolis: Vozes.

Bringuier, J. C. (1977/2004). *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Gedisa.

Bzuneck, J. A. & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16(3), 307-315.

Cabanach, R. G. & Arias, A. V. (1998). Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. In: Bermejo, V. & Llera J. A. B. (Orgs.). *Dificultades de aprendizaje*. España: Editorial Síntesis, pp. 261-278.

Cahill, L. (2005). His brain, her brain. In. *Scientific American*, maio 2005.

Carneiro, G. R., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.

Castiel, S. V. (2006). Implicações metapsicológicas e clínicas da conceituação da sublimação na obra de Freud. *PSICO*, Porto Alegre: PUCRS, v. 37, n. 1, jan./abr, 91-97.

Castiel, S. V. (2010). Sublimação e clínica psicanalítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2010, 30 (1), 22-31.

Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. In: Dorey, R. (Org.) *El inconciente y la ciencia*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 21-50.

Chapelier, J. B. (2009). Les psychothérapies de groupe chez l'enfant et l'adolescent: les tentations éducatives. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 2009/2 (n°53), 9-27.

Chapelier, J. B. (2009). L'âge de la déraison: latence et groupes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58 (2010), 99-104.

Chvatal, V. L. S., Böttcher-Luiz, F., & Turato, E. R.. (2009). Respostas ao adoecimento: mecanismos de defesa utilizados por mulheres com síndrome de Turner e variantes. *Archives of Clinical Psychiatry* (São Paulo), 36(2), 43-47.

CRP (2009). *Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade*. 2.ed. / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília : Conselho Federal de Psicologia.

David, M. (2008). O papel dos afetos no funcionamento do aparelho mental. *Revista Vínculo*, vol.5, n.1, 1-15.

De-Nardin, M. H. & Sordi, R. O. (2007). Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 99-106.

Dell'Agli B. A. & Brenelli, R. P. (2009). Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: Macedo, L. (Org.). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do

Psicólogo

- Dell'Agli B. A. & Brenelli, R. P. (2010). Dificuldades de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: Caetano, L. (org.). *Temas atuais para a formação de professores, contribuições da pesquisa piagetiana*. São Paulo: Paulinas.
- Denis, P. (2011). *De l'âge bête, La période de latence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Denis, P. & Braconnier, A. (2007). Entretien avec Paul Denis. *Le Carnet PSY* 2007/9 (n° 122), 40-49.
- Dobbs, D. (2012). Big Answers from Little People. *Scientific american mind*, May-June.
- Dolle, J. M (1993). *Para além de Freud e Piaget*. Petrópolis:Vozes.
- Dolle, J. M. (1977). *De Freud a Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia* (Natal), 9(2), 381-387.
- Dweck, C. (2015). Growth Mindset, Revisited. *Education week articles*, 23 setembro 2015.
- Emerich, D. R., Rocha, M. M., Silvaes, E. F. D. M., & Gonçalves, J. D. P. (2012). Diferenças quanto ao gênero entre escolares brasileiros avaliados pelo inventário de comportamentos para crianças e adolescentes (CBCL/6-18). *Psico-Puercs*, 43, 380-387.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 471-487.
- Fernández A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández A. (2012). *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso.
- Ferrari, A. & Sordi, R. (2009). A dimensão do corpo na aprendizagem. *Estilos da clínica*, 2009, vol.14, n.27, 208-229.
- Feschler, A. (2012). El superyó del niño y la crueldad en la escuela. *Imago Agenda*. Número: 161, julho, 2012. Letra Viva: Buenos Aires.
- Folquitto, C.T.F. (2013). Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tese de Doutorado apresentada na Universidade de São Paulo (IP/PSA). São Paulo, 2013
- Freire Jr, O., Pessoa Jr, O. & Bromberg JL. (Orgs) (2011). *Teoria Quântica: estudos históricos e implicações culturais* [online]. Campina Grande: EDUEPB; SciELO Books.
- Freud, S. (1895/1996). Projeto para uma psicologia científica In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1905/1996). Três ensaios sobre a sexualidade. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1908/1996). Moral sexual civilizada. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1910/1996). Uma lembrança de infância de Leonardo Da Vinci. In: *Edição Standard das*

- obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1911/1996). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1912/1996). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: *Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913/1996). Totem y tabu. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914/1996). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915/1996). O inconsciente. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1916/1996). Conferências de introdução à psicanálise. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1921/1996). Psicologia de Grupo e análise do Ego. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923/1996). A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1925/1996). Algumas conseqüências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1933/1996). Feminilidade. Conferência XXXIII. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freud, S. (1938/1974). Esboço da psicanálise. In: *Os pensadores*, vol. XXXIX. São Paulo: Abril Cultural.
- Furth, H. G. (1995). Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garbarino, M. (2012). Crenças sobre a origem dos bebês em crianças de 4 a 9 anos: uma abordagem a partir da psicogênese piagetiana e da psicanálise freudiana. Dissertação - Mestrado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar IP/USP.
- Golse, B. (2002). Apprentissages et échecs scolaires: aspects psychodynamiques. *Journal français de psychiatrie* 2002/1 (no15).
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Médecine et Psychothérapie.
- Golse, B. (2010). *Les destins du développement chez l'enfant*. Toulouse: Eres.
- Golse, B. & Lazaratou, H. (2012). *De l'inhibition à l'hyperactivité*. Puf: Paris
- Gomes, I. C. & Sakamoto, R. H. (2002). Uma tentativa de correlacionar a psicanálise e a teoria de desenvolvimento de Piaget, como um recurso da clínica. *Psic: revista da Vetor Editora*, 3(2), 78-81.
- Green, A. (1996). *La Metapsicología Revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.

- Grusec, J. (2011). Socialization Processes in the Family: Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*. Vol 62, p. 243-269.
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação, *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161.
- Guimaraes, M. (2011). A educação, a sublimação e os ideais. *Trivium*, vol.3, n.1, pp. 55-67.
- Gutton P. (1973/2009). *Le jeu chez l'enfant*. Paris: Larousse.
- Heros, M. (2009). Piaget y Freud: acerca de la memoria infantil. *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*- Vol. 12, N. ° 2, pp. 207- 215
- Houdé O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le Journal des psychologues*, 2007/1 n° 244,p. 40-42.
- Houdé, O. (2011). La psychologie de l'enfant. Coleção *Que sais-je?* Paris: Puf.
- Houdé, O. (2014). Le raisonnement. Coleção *Que sais-je?* Paris: Puf.
- Houdé, O. (2015, 12 février). Génération Z: le cerveau des enfants du numérique. Entretien avec Olivier Houdé. Sciences et Avenir avec AFP.
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Imbasciati, A. (1998). *Afeto e representação: para uma análise dos processos cognitivos*. São Paulo: Ed. 34.
- Inhelder, B. & Cellérier, G. (1996) (Orgs.) *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jacob, A. Loureiro, S. R., Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Machado, V. L. S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 153-162.
- Janín, B. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Jerusalinsky, A. (2010). A Psicanálise e Piaget. In: Jerusalinsky, A. (Org.). *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, pp. 75-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Apresentação. In: Inhelder, B. e Cellérier, G. (Orgs.). *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Karmiloff-Smith, A. (2013). 'Microgenetics': no single method can elucidate human learning. *Human Development* 56, 47-51.
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kupfer, M.C. (2003). Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: Arantes (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Kupfer, M.C. & Voltolini, R. (2005). Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 359-364.
- La Taille, Y. (1997). O erro na perspectiva piagetiana. In: Aquino, J. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. & Harkot, E. L. (2004) A construção ética e moral de si mesmo. In: Souza, M.T.C.C.

- (Org.) (2004). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. SP: Casa do Psicólogo.
- Lajonquiere, L. (1992). *De Piaget a Freud: Para repensar as aprendizagens*. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (2009). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Heuzey, M. F. & Mouren, M. C. (2012). Addiction aux jeux vidéo: des enfants à risque ou un risque pour tous les enfants? *Bull. Acad. Natle Méd*, 2012, 196, no 1, 15-26.
- Lenoble, E. (2005). Langage, apprentissages et subjectivité. Material de divulgação do CARMaL Centre de Ressources de l'Académie de Créteil sur la Maîtrise des Langages.
- Lerner, R.; Paolo, A. F.; Campana, N. T. C.; Morais, A. S. T.; Bianchini, A. & Silva, R. R. F. (2013). A Psicologia na articulação entre os âmbitos coletivo e psíquico: construção de uma política pública em saúde de cuidado com o desenvolvimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(spe), 100-111.
- Lenoble, É. (2010). La langue à l'épreuve du scolaire: que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture? *Enfances & Psy* 2010/2 (n° 47), 128-140.
- Lhôte, J. M. (1995). *Histoire des jeux de société: géométries du désir*. Paris: Flammarion.
- Lhôte, J. M. (2010). *Le symbolisme des jeux*. Paris: Éd. Berg International.
- López-Fernández, O.; Honrubia-Serrano, M. L. & Freixa-Blanxart, M. (2012). Adaptación española del "Mobile Phone Problem Use Scale" para población adolescente. *Adicciones*, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 123-130, jun.
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, maio 1995, N. 93 p. 5-10.
- Macedo, L. (Org.). (2009). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. & Assis, B. (Orgs.). (2002). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L.; Petty, A. L. & Passos, N. C. (1997). *4 Cores, Senha e Dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L.; Petty, A. L. & Passos, N. C. (2000). *Aprender com jogos e situações-problemas*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L.; Petty, A. L. & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva do fracasso escolar. In: Aquino, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus.
- Maciel, M. R., Martins, K. P. H., Pascual, J. G., & Maia Filho, O. N. (2016). A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 329-338.
- Martinelli, S. & Agüena, E. (2011). La motivación en estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 53-63.

- Martini, M.L & Del Prette, Z.A.P. (2002). Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. *Interação em Psicologia*, 6(2):149-156.
- Mazer, S. M., Bello, A. C. D. & Bazon, M. R. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicologia da Educação*, (28), 7-21.
- Meljac, C. & Gilles Lemmel, G. (2007). *Observer et comprendre la pensée de l'enfant et de l'adolescent avec l'UDN II. Clinique piagétienne dans l'examen psychologique*. Paris: Dunod.
- Mendes, E. R. (2011). Pulsão e Sublimação: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. *Reverso*, Belo Horizonte, ano 33, n. 62, 55 – 68.
- Mijolla-Mellor, S. (1992/2006). *Le plaisir de pensée (Une lecture de l'oeuvre de Piera Aulagnier)*. Paris: PUF.
- Mijolla-Mellor, S. (2002). *Le besoin de savoir*. Paris: Dunod.
- Mijolla-Mellor, S. (2004). Organes énigmatiques et constructions mythiques. *Topique 87, Les résurgences de l'archaïque*, 65-87, Le Bouscat, L'Esprit du Temps.
- Mijolla-Mellor, S. (2005). *La sublimation*. Que sais-je ?, Paris :PUF.
- Mijolla-Mellor, S. (2009). *Le choix de la sublimation*. Paris: PuF
- Mijolla-Mellor, S. (2010). Os ideais e a sublimação. *Psicologia USP*, julho/setembro, 21(3), 501-512.
- Mijolla-Mellor, S. (2012) (Org.). *Traité sur la sublimation*. Paris: PUF.
- Missawa, D. & Rossetti, C. B. (2008). Desempenho de crianças com e sem dificuldades de atenção no jogo Mancala. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 60 (2), p. 60-74.
- Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna.
- Morin, E. (1995). El paradigma de la complejidad. In. E. Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nasio J. D. (1992). *Enseignement de sept concepts cruciaux de la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Nasio, J. D. (1996). El concepto de sublimación. In: J. D. Nasio. *Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-35.
- Osti, A. & Brenelli, R. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426.
- Paenza, F. (2016, 3 de julho). El hombre contra las máquinas. *Diario Página12*.
- Paín, S. (2010). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paiva, M. & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicol. USP[online]*. vol.8, n.1
- Paula, F. S. & Tfouni, L. V. (2009). A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia.

- Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 117-127.
- Perrenoud, P. (1994). *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Petty, A. & Passos, N. (1996). Algumas reflexões sobre jogos de regras. In: Sisto, F. (Org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petropolis: Vozes.
- Petty, A. L. & Souza, M. T. C. (2012). Executive functions development and playing games. *US-China Education Review*. B 9 p.795-801.
- Piaget, J. (1920/1994). A psicanálise e sua relação com a psicologia da criança. In: Delahanty e Perrés (Comps.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. UAM
- Piaget, J. (1923/1994). El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño. In: Delahanty e Perrés (Comps.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. UAM.
- Piaget, J. (1924/1947). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1926/2005). *A representação do mundo na criança*. São Paulo: Idéias&Letras.
- Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Ed. Summus.
- Piaget, J. (1933/1994). El psicoanálisis y el desarrollo intelectual. In: Delahanty e Perrés (Comps.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. UAM
- Piaget, J. (1945/1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar .
- Piaget, J. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño, In: Delahanty e Perrés (Comps.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. UAM.
- Piaget, J. (1954/2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1960/1972). Les praxies chez l'enfant. In: *Piaget J. "Problèmes de psychologie génétique"*, pp. 67-94.
- Piaget, J. (1962). Will and Action. *Bulletin of the Menninger clinic*. 1962, vol. 26, no 3.
- Piaget, J. (1962/1994). La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. In: Delahanty e Perrés (Comps.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. UAM.
- Piaget, J. (1964/1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editora Seix Barral.
- Piaget, J. (1965/1977). *Estudios Sociológicos*. Barcelona: Editora Ariel.
- Piaget, J. (1970/1983). Inconsciente cognitivo e inconsciente afetivo. In: Piaget, J. *Problemas de Psicología genética*. São Paulo: Victor Civita.
- Piaget, J. (1972/1983). *Problemas de Psicología Genética*. São Paulo: Victor Civita.
- Piaget, J. (1975/2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1976). Le possible, l'impossible et le nécessaire. *Archives de Psychologie*, XLIV(172).
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos.
- Piaget, J. (1978). *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos.
- Piaget, J. & García, R. (1988). *Hacia una lógica de las significaciones*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1955/1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Sao Paulo: Ed.

Pionera.

Piaget, J. & Inhelder B. (1966/1972). *La Psicología del Niño*. Madrid: Ed. Morata.

Pillar, A. (1996). *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Polydoro S. & Azzi, G. R. (2008). Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed

Queiroz, S. S., Dias, L. P., Chagas, J. D., & Nepomoceno, P. S. (2011). Erros e equilibração em psicologia genética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 263-271

Queiroz, S. S., Macedo, L., Alves, A. D. & Gariol, D. S. (2009). Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. *Schème Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Volume 2 Número 3, Jan-Jul/2009. 296-316.

Rezende, A. R. T. (2013). Dificuldades aritméticas em indivíduos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: avaliação clínica e por neuroimagem funcional. Tese de Doutorado apresentada na Universidade de São Paulo (Faculdade de Medicina). São Paulo, 2013

Ribeiro, M. P. O. L. & Rossetti, C. B. R. (2009) Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, L. (Org.) *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rosa, M. D. (2013) Imigração Forçada: a dimensão sócio-política do sofrimento e a transmissão da história. In: M. Rosa, M.; T.T.Carignato, S.L.S. Alencar (Orgs.) *Desejo e política: desafios e perspectivas no campo da imigração e refúgio*. São Paulo: Max Limonad.

Rosenthal, G. (1974). El período de latencia. *Rev. de Psicoanálisis*, XXXII, Trabajo presentado en la Asociación Psicoanalítica Argentina en marzo de 1974.

Rossetti, C.B., & Souza, M. T. C. C. de. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: teoria e prática*, 7(2), 87-114.

Sabina R., B., Saéz, Z., & Roméu E., M. (2010). Factores de riesgo asociados a trastornos en el aprendizaje escolar: un problema sociomédico. *MediSur*, 8(4), 30-39.

Sadalla, A.M.F.A. (1998). *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Editora Alínea

Sakai, J. D. M. C., Duarte, W. F., Ballas, Y. G., Ukita, G. M., Malta, C. T., & Sakai, H. L. C. (2012). Desempenho escolar e a relação professor-aluno por meio do teste do par educativo. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 221-238.

Santos, C.C. & Ortega, A. C. (2012). Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas. *SCHEME, Revista Eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas*. Volume 4 Número 1 – Jan-Jul/2012.

Schejtman, R. C. (s.d.). Los juegos del niño en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del psiquismo. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología: Departamento de Publicaciones.

Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.

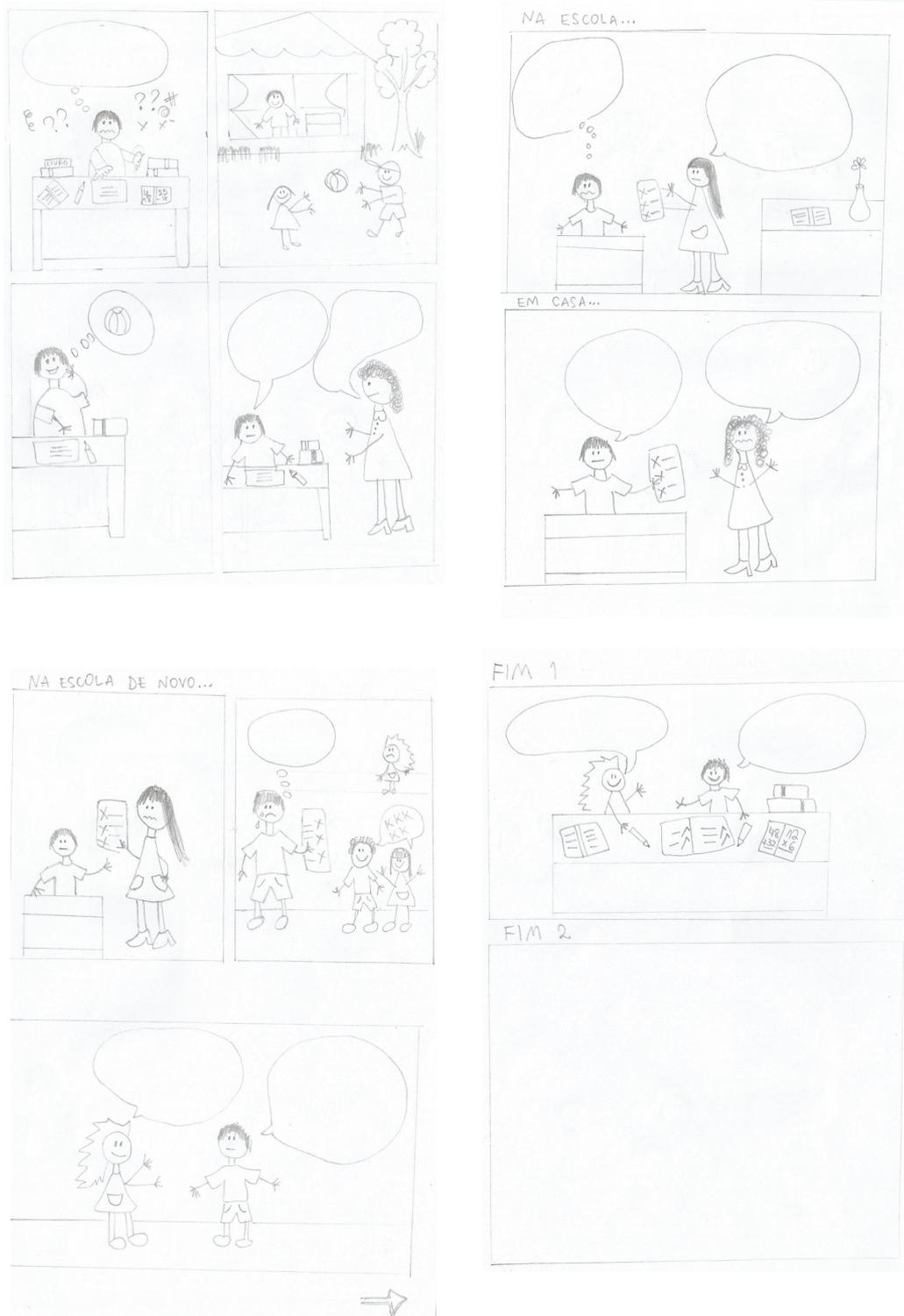
Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Paidós.

- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogia*, v.5 n.9 São Paulo.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (Org.). (2008). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78-87.
- Siqueira, S. D.M., Doro, W. F., & Santos, E. O. (2003). Desenhando a realidade interna. *Psic: revista da Vetor Editora*, 4(2), 70-76.
- Sisto, F. & Martinelli, S. (Orgs.) (2006). *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Soares, J. F. & Xavier, F. P. (2013). Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, 34(124), 903-923.
- Solinski, B. (2013). Jean-Marie Lhôte, histoire du hasard en occident. *Questions de communication*. 24/2013, 473-474.
- Souza, A. S. L. (2011). O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. *Boletim de Psicologia*, 61(135), 207-215.
- Souza, M. T.C.C. (2003). O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes, V. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Souza, M.T.C.C. (2011). As relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, vol. 27, n. 2, junho.
- Souza, M.T.C.C. (org.) (2004). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M.T.C.C. & Petty, A.L. (2002). Assessing game activities: a study with Brazilian children. In: Retschitzki, J. e Haddad-Zubel, R. *Step by Step*. Suisse: Editions Universitaires Fribourg.
- Steibel D., Hallberg A. E., Sanchotene B., Campezzato P. v. M., Silva M. R., & Nunes M. L. T. (2011). A latência na atualidade: considerações sobre crianças encaminhadas para psicoterapia. *Aletheia [Internet]*,( 35-36 ): 51-68.
- Suzuki, F. T. I., Matias, M. V., Silva, M. T. A., & Oliveira, M. P. M. T. (2009). O uso de videogames, jogos de computador e internet por uma amostra de universitários da Universidade de São Paulo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(3), 162-168.
- Tassoni, E.C. M., & Santos, A. N. M. (2013). Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 65-76.
- Telles, V. (2000). A desvinculação do TAT do conceito de "projeção" e a ampliação de seu uso. *Psicologia USP*, vol.11 n.1 São Paulo.
- Tietze, F. & Castanho, M. I. S. (2016). Educação integral: significações por alunos de ensino

- fundamental pelo par educativo. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 5-18.
- Monti, M. R. (2008). Contrato narcisista e clínica do vazio. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 11, n. 2, junho, 239-253.
- Urribarri, R. (1999). Descorriendo el velo sobre el trabajo de la latencia. *Revista Latino-Americana de Psicanálise- FEPAL*, v. 3, n. 1, julho.
- Urribarri, R. (2012). *Estruturação psíquica e subjetivação da criança em idade escolar*. São Paulo: Escuta.
- Vinha, T. & Mantovani De Assis, O. (2007). A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: L.R.P. Tognetta (Org.). *Virtudes e educação: um desafio da modernidade* (pp.159-197). Campinas: Mercado das Letras.
- Visca, J. (1987). *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Voltolini, R. (2001). Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*, 6(10), 101-111.
- Voltolini, R. (2009). Freud e o conhecimento e o desconhecimento de Freud. Disponível em: [www.educacaoonline.com.br](http://www.educacaoonline.com.br)
- Westly, E. (2010). Different shades of Blue. *Scientific american mind*, May-June 2010.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Barcelona. Ed. Gedisa
- Winnicott, D. (1993). El análisis del niño en el período de latencia. In: D. Winnicott. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (pp. 149-160). Buenos Aires: Paidós.
- Zalazar, D. F. (2002). La teoría de la equilibración, un modelo explicativo del desarrollo cognitivo. In: Zalazar, D. F. *La epistemología genética en el desarrollo del conocimiento*. Buenos Aires: Ed.Cooperativas, pp. 104 a 124.
- Zelan, K. (1993). *Os Riscos do Saber: obstáculos do Desenvolvimento à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zulueta, A. L. (2010). Logros y fracasos de la latencia como parámetros del diagnóstico clínico. *Psicopatol. salud mental*, 16, 21-28.

### Anexos

#### Anexo A. Gibi com conflito intra e intersubjetivo



**Anexo B.** Questionário de crenças sobre inteligência para pais.**Oficinas de jogos/ LEDA/ USP**

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

*Prezados pais/responsáveis: Pedimos que por favor respondam o seguinte questionário.  
Agradecemos muito!*

**Coloque um X na opção que você considere certa:**

<b>As seguintes questões ajudam no sucesso de uma criança na escola?</b>	<b>POUCO</b>	<b>MAIS OU MENOS</b>	<b>MUITO</b>
A criança estuda muito.			
A escola é boa.			
A criança se esforça nas lições.			
A criança é inteligente.			
Os pais ajudam no estudo.			
A criança se comporta bem.			
A criança presta atenção.			
A professora ensina bem.			
A criança é esperta.			
Outro aspecto que ajuda ir bem na escola: _____			
<b>Você concorda com as seguintes afirmações?</b>	<b>NÃO</b>	<b>MAIS OU MENOS</b>	<b>SIM</b>
A inteligência das pessoas depende da escola onde cada uma estuda.			
A inteligência é uma questão de esforço pessoal.			
A inteligência é um dom de Deus ou do destino de cada pessoa.			
Os erros fazem parte da aprendizagem.			
Uma pessoa pode tornar-se mais inteligente se ela quiser e se esforçar.			
As pessoas já nascem mais ou menos inteligentes porque existem diferenças em cada cérebro.			
Os erros devem ser punidos para alguém poder aprender.			
Cada pessoa possui uma certa quantidade de inteligência.			
Outra resposta _____			

**Coloque um X na opção que você considere certa (pode ser mais de uma):**

**Eu quero que meu filho estude:**

- ( ) Para ter um bom trabalho no futuro.  
 ( ) Para que possa passar no vestibular.  
 ( ) Porque aprender nos faz melhores pessoas.  
 ( ) Para que a professora dê boas notas.  
 ( ) Outra resposta: \_\_\_\_\_

**Coloque um X na opção que você considere certa (pode ser mais de uma):**

**Quando meu filho tira uma nota ruim na escola:**

- ( ) Deixo ele de castigo.  
 ( ) Tento ajudar mais com o estudo e as lições de casa.  
 ( ) Vou conversar com a professora na escola.  
 ( ) Converso com ele.  
 ( ) Outra resposta: \_\_\_\_\_

**Responda às questões abaixo:**

Como você ajuda seu filho para melhorar na escola?

---



---

Por que você acha que seu filho não está indo bem na escola?

---



---



---

Na última vez em que você elogiou ou parabenizou seu filho, o que você lhe disse?

---



---

Qual foi o último castigo que você deu a seu filho? Qual foi o motivo do castigo?

---



---

MUITO OBRIGADO POR RESPONDER!

---

**Anexo C. Protocolo de registro do Leda/USP**

USP/ Instituto de Psicologia/ PSA/ LEDA-LaPp/ Coord.: Maria Thereza C. Coelho de Souza

**PROTOCOLO DE REGISTRO**

Criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Atividade observada: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

1- No enfrentamento da tarefa proposta o aluno manifestou:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> coragem               | <input type="checkbox"/> medo, receio        |
| <input type="checkbox"/> rapidez para começar  | <input type="checkbox"/> demora para começar |
| <input type="checkbox"/> iniciativa            | <input type="checkbox"/> passividade         |
| <input type="checkbox"/> interesse             | <input type="checkbox"/> desinteresse        |
| <input type="checkbox"/> planejamento de ações | <input type="checkbox"/> impulsividade       |

**OBS.:**


---



---



---



---



---

2- Na realização da tarefa o aluno demonstrou:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> autonomia                    | <input type="checkbox"/> dependência            |
| <input type="checkbox"/> interesse                    | <input type="checkbox"/> desinteresse           |
| <input type="checkbox"/> segurança                    | <input type="checkbox"/> insegurança            |
| <input type="checkbox"/> análise dos meios empregados | <input type="checkbox"/> estratégias aleatórias |
| <input type="checkbox"/> envolvimento                 | <input type="checkbox"/> fuga ou dispersão      |

**OBS.:**


---



---



---

3- Diante de uma situação de conflito (cognitivo ou social) predominou:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> persistência                  | <input type="checkbox"/> desistência                  |
| <input type="checkbox"/> compromisso                   | <input type="checkbox"/> falta de comprometimento     |
| <input type="checkbox"/> autocontrole                  | <input type="checkbox"/> raiva, desconforto           |
| <input type="checkbox"/> enfrentamento do desafio      | <input type="checkbox"/> não enfrentamento do desafio |
| <input type="checkbox"/> uso de diferentes estratégias | <input type="checkbox"/> repetição de estratégias     |

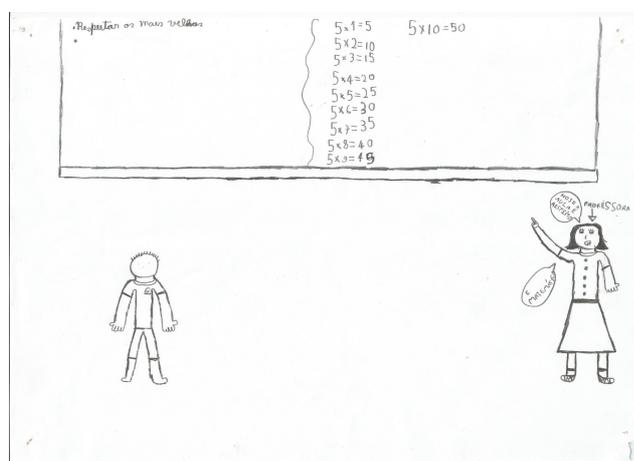
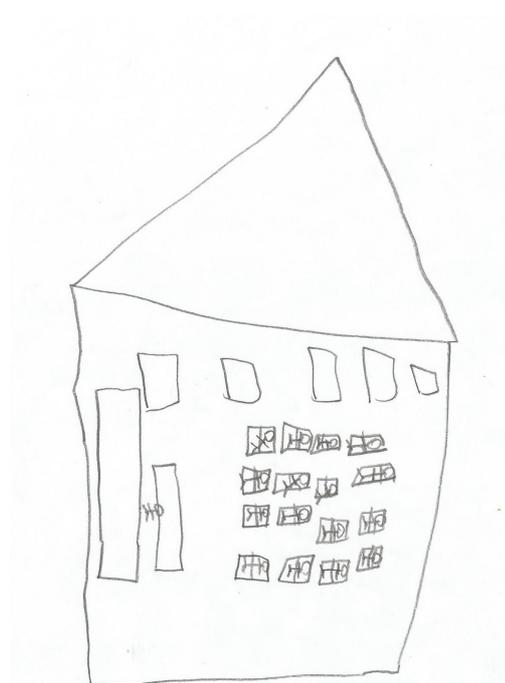
**OBS.:**


---



---

**Anexo D.** Produções gráficas: escola, par-educativo, autorretrato e figura humana.



**Anexo D.** Produções gráficas: escola, par-educativo, autorretrato e figura humana.

---

