ESTILOS da Clínica
ISSN: 1981-1624
revista sobre a infância com problemas

DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2 p356-367.

Artigo

Um caso de distúrbio identificatório na clínica psicopedagógica

Silvia Szterling Munimos

Resumo. Sob o império das neurociências, das terapias comportamentais e da medicalização na infância, a clínica dos distúrbios de aprendizagem inaugurada por Sara Pain está em desuso. A compreensão da função da ignorância na articulação do triângulo pai-mãe-filho e os significantes que a representam não encontram mais eco nos cursos de formação em psicopedagogia. O presente artigo apresenta o estudo de caso de um adolescente com problemas de aprendizagem e graves impasses na sua constituição subjetiva que revisita, justamente, aquele saber fazer psicopedagógico a meio caminho entre o conhecimento e o desejo. Indiretamente, denuncia a falácia do discurso da inclusão escolar disseminado na escola, que, ao desconhecer a dimensão do inconsciente, dificulta ao educando assumir outra posição subjetiva que não a de "deficiente".
Palavras chave: psicopedagogia; psicanálise; conhecimento; saber.

Un caso de trastorno de identificación en la clínica psicopedagógica

Resumen. Bajo el imperio de las neurociencias, las terapias conductuales y la medicalización en la infancia, la clínica de trastornos del aprendizaje inaugurada por Sara Pain está en desuso. La comprensión del papel de la ignorancia en la articulación del triángulo padre-madre-hijo y los significantes que la representan ya no encuentra eco en los cursos de capacitación en psicopedagogía. Este artículo presenta el caso de estudio de un adolescente con problemas de aprendizaje y graves impases en su constitución subjetiva que revisa, precisamente, ese saber hacer psicopedagógico a medio camino entre el conocimiento y el deseo. Indirectamente, denuncia la falacia del discurso de inclusión escolar difundido en la escuela que, al ignorar la dimensión del inconsciente, dificulta que el alumno asuma otra posición subjetiva que la de "discapacitado".
Palabras-clave : psicopedagogía; psicoanálisis; conocimiento; saber.

A case of identification disorder in the psychopedagogical clinic

Abstract. Under the empire of neuroscience, behavioral therapies, and medicalization in childhood, the learning disorders clinic inaugurated by Sara Pain is in disuse. The understanding of the role of ignorance in the articulation of the father-mother-child triangle and the signifiers that represent it no longer find an echo in training courses in psychopedagogy. This article presents the case study of an adolescent with learning problems and serious impasses in his subjective constitution that revisits, precisely, that psycho-pedagogical know-how halfway between knowledge and desire. Indirectly, it denounces the fallacy of the discourse of school inclusion disseminated at

*Psicopedagoga. Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail : silviaszm@gmail.com

school, which, by ignoring the dimension of the unconscious, makes it difficult for the student to assume another subjective position than that of "disabled".
Keywords: psychopedagogy; psychoanalysis; knowledge (consciousness); knowledge (good sense).

Un cas de trouble d'identification dans la clinique psychopédagogique

Résumé. Sous l'empire des neurosciences, des thérapies comportementales et de la médicalisation de l'enfance, la clinique des troubles d´apprentissage inaugurée par Sara Pain est en désuétude. La compréhension du rôle de l'ignorance dans l'articulation du triangle père-mère-enfant et des signifiants qui le représentent ne trouvent plus d'écho dans les formations en psychopédagogie. Cet article présente l'étude de cas d'un adolescent en difficulté d'apprentissage et en graves impasses dans sa constitution subjective qui revisite, justement, ce savoir-faire psychopédagogique à mi-chemin entre la connaissance et le désir. Indirectement, il dénonce l'erreur du discours de l'inclusion scolaire diffusé à l'école, qui, en ignorant la dimension de l'inconscient, rend difficile pour le élève d'assumer une autre position subjective que celle de «handicapé».
Mots-clés: psychopédagogie; psychanalyse; savoir; connaissance.

Sara Pain (1999) é uma referência obrigatória no campo teórico e prático da psicopedagogia. Ela foi a primeira a conceber uma clínica dos problemas de aprendizagem tomando por base a epistemologia piagetiana para compreender como o sujeito conhece, e a psicanálise lacaniana para compreender porque, em alguns casos, ele ignora.

Pain parte do pressuposto de que o funcionamento da inteligência, embora nada deva ao princípio de estruturação do desejo inconsciente, compõe com ele uma díade sutilmente estruturada no curso do pensamento, de modo que a verdade do desejo tanto pode fazer emergir novidades epistêmicas, quanto produzir erros lógicos para além de todo e qualquer controle.

É, portanto, no registro do saber inconsciente, radicalmente singular, que está cifrada a chave do sucesso ou fracasso nas aprendizagens. É também nessa chave que Pain diferencia a oligofrenia da oligotimia: "A primeira é básica, de origem orgânica e irreversível; a segunda é motivada e, até certo ponto, suscetível de cura" (1992, p. 70). Trata-se, em ambos os casos, de uma rigidez de pensamento, mas, no segundo, ela é de origem psicogênica, não orgânica, como efeito da irrupção da ordem do saber (sobre o desejo) na ordem do conhecimento.

Nas décadas de 1980 e 90, a referência a Sara Pain e outros autores de inspiração psicanalítica era recorrente na principal publicação especializada em nosso país: a *Revista Psicopedagogia*[1], da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Contudo, ela praticamente desaparece a partir dos anos 2000, suplantada largamente pelo discurso médico e paramédico que concebe o psíquico como um epifenômeno do orgânico: "a velha suposição que se trataria [no distúrbio de aprendizagem] de um déficit neurológico ao qual [o sujeito] se deve resignar" (Lajonquière, 2020, p. 90), ou mesmo da "equivalência "cérebro = pensamento" (id.ibid., p. 100)[2], como se a biologia desse conta de explicar sozinha os fenômenos psíquicos.[3]

---

[1] Disponível em www.revistapsicopedagogia.com.br

[2] "la vieille supposition qu´il s´agirait d´un déficit neurologique auquel il faudrait se résigner … l´équivalence "cerveau = pensée". Tradução livre do original em francês.

[3] Considerando-se, a título de exemplo, apenas os artigos da *Revista Psicopedagogia* publicados entre 2017 e 2020, verifica-se que apenas três trabalhos abordam as dificuldades de aprendizagem da perspectiva clínica psicodinâmica e psicanalítica

Resulta daí uma proposta de tratamento não raro medicamentoso, associado ao treinamento das funções mentais consideradas deficitárias: memória, atenção, percepção, linguagem e, mesmo no caso do Transtorno do Espectro Autista, treinamento ou condicionamento de etiquetas sociais: cumprimentar, agradecer, ter bons modos à mesa.

O caso clínico que aqui se apresenta segue, portanto, na contramão da psicopedagogia hegemônica ao considerar as implicações subjetivas ou, ainda nas palavras de Lajonquière, as "vicissitudes existenciais" (id. ibid., p. 105) daquele ou daquele que erra reiteradamente à sua revelia em seu fazer construtivo.

O caso clínico

Pedro é um adolescente de 18 anos de idade. Aos cinco, foi diagnosticado pela psicanalista como portador de Distúrbios Globais de Desenvolvimento (DGD). O diagnóstico foi confirmado pelo pediatra que trabalhava na mesma equipe e, nove anos mais tarde, por uma neurologista. Dada a maior credibilidade que o discurso médico ainda goza relativamente ao psicológico e psicanalítico, o pai assentiu, afinal, com o diagnóstico, já então transmudado em Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pedro alfabetizou-se aos seis anos de idade. Até aos quatro anos, seu desenvolvimento pouco distinguia-se da média das crianças de sua idade. Algum atraso no controle dos esfíncteres, a recusa, até os três anos, em alimentar-se sozinho e a persistência de uma representação gráfica pré-simbólica, na forma de garatujas e toscas figuras geométricas. Até que o nascimento da irmã, seguido da transferência de emprego do pai, que passou a morar fora de casa para voltar apenas nos finais de semana, eclodiu numa crise ruidosa. Pedro parou de brincar e interagir com as crianças da escola. Deixou também de realizar atividades escolares. O olhar fixo no movimento do ventilador ou na luz da sala de aula que ele acendia e apagava repetidamente, acompanhado de movimentos estereotipados do próprio corpo, como o característico balançar das mãos (*flapping*), prolongava-se em casa no prazer de colar-se à máquina de lavar roupa para sentir sua vibração. Apesar disso, alfabetizou-se aos seis anos.

Reprovado na escola privada "conteudista", mudou-se para outra, "alternativa", que só fez desorganizá-lo ainda mais. Pedro recusava terminantemente a leitura e a escrita, livros, cadernos e lápis, para perambular sozinho pela escola, engatinhar displicentemente sob as carteiras da classe ou acompanhar da janela o movimento do lado de fora. Só se dispunha a trabalhar quando assistido particularmente por um adulto, realizando então atividades de tipo pré-escolar. Pedro fazia-se de analfabeto. Ou seria de fato? Havia dúvida a respeito.

Reprovado novamente no 3º Ano do Ensino Fundamental e ainda no 5º Ano, a família optou por transferi-lo para uma escola municipal conhecida por acolher "casos de inclusão". Foi então que o encontro com uma professora de Língua Portuguesa, aos 12 anos, inaugurou efetivamente sua entrada no mundo da escrita. À época, Pedro era assistido por uma psicanalista, uma psicopedagoga e uma acompanhante terapêutica (um grupo terapêutico), que se articularam entre si e com a escola para compor uma rede simbólica de sustentação para o

(Rubinstein, E. 2017; Souza, L. 2018; Barone, L. 2020), contra 37 que se valem direta e indiretamente dos aportes das neurociências – ou "estruturas cognitivas inatas do cérebro", nas palavras de Cardoso, T. e Muszkat, M. (2018, p. 73) – para abordar a aprendizagem e seus problemas.

Pedro-autor, ou melhor, para o Pedro que se autoriza a utilizar o código escrito ainda que para ler e escrever mensagens alheias, geralmente ditadas por outrem.

A transferência da professora para outra escola no ano subsequente e, sobretudo o advento da puberdade, provocaram novo e estrondoso abalo estrutural, um retrocesso generalizado em termos de socialização e aprendizagem, evidenciando sua grande desorganização interna. Pedro voltou a perambular sozinho pela escola, alheio a tudo e a todos, e sua angústia expressava-se agora em rompantes de agressividade: feria-se cravando as unhas pelo corpo, atirava objetos contra a mãe e chegou a quebrar o vidro do seu carro a chutes. A simples visão do corpo feminino era suficiente para atormentá-lo. Pedro cresceu à revelia de si. Não queria tornar-se homem.

Quando chegou ao consultório, em março de 2019, já estava há um ano em acompanhamento psiquiátrico, medicado com antidepressivo e antipsicótico. Era sua quarta experiência em psicopedagogia. Cursava então o 2º Ano do Ensino Médio em uma escola particular especializada, entre adolescentes e jovens autistas, psicóticos, deficientes e sindrômicos. A escola queixava-se de *"recusa no cumprimento das tarefas"*, mas principalmente de *"inadequação social"*: Pedro masturbava-se em público, tocava no corpo das meninas sem permissão, sentava-se encostado aos meninos e pedia para "*ver seu umbigo*".[4]

O exame de seus cadernos escolares revelou como as escolas porque passara desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, fossem elas privadas ou públicas, "alternativas" ou "conteudistas", ainda tendem a tratar alunos como Pedro e seus pares como "deficientes mentais", indiscriminadamente, a despeito dos laudos médicos e psicológicos que os diferenciam. Cadernos recheados de listas e listas de exercícios que se repetem ao longo dos anos, sem avanço nem apelo à reflexão, como se os professores atuassem eles próprios como limítrofes diante de tais alunos: reiterativos, pouco empáticos, pouco criativos, apresentando propostas infantilizadas, não raro improvisadas ou xerocopiadas de revistas e livros didáticos infantis, como a dirigir-se a crianças eternizadas em corpos de adulto. Na escola atual, frequentada por sujeitos entre 15 e 30 anos, aproximadamente, os alunos são inclusive referidos pelos educadores como *"crianças"*.

Assim é que Pedro chega ao consultório aos 17 anos de idade: como uma "criança" apática, desvitalizada, incapaz de definir o que seja de seu interesse, de se autoavaliar em seus saberes e competências, ou de esboçar qualquer iniciativa na direção de uma produção autoral, independente de uma demanda externa para cuja solução ele já se declara, a priori, incapaz: *"Não sei. Me ajuda"*.

À vista de suas tarefas escolares, Pedro invariavelmente boceja, mas, solícito, não se nega a fazer o que lhe é demandado. Ao contrário: parece conhecer bem o caminho da submissão dócil por meio da qual ele se apaga como sujeito.

Logo tornou-se claro que a queixa da escola relativamente à sua recusa em realizar as tarefas era antes uma recusa a realizá-las *em nome próprio*, isto é, sem a mediação de um adulto diante do qual o adolescente assume rapidamente uma posição de dependência infantil.

Pedro é o protótipo do adolescente "hiperacomodado", segundo conceituação estabelecida por Pain a partir das noções piagetianas de assimilação e acomodação e sua regulação dialética no pensamento inteligente. A hiperacomodação, explica a autora,

---

[4] Pesquisa de campo realizada na escola entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020.

> acontece quando houve superestimulação da imitação. A criança pode cumprir as instruções atuais, mas não dispõe de suas expectativas nem de sua experiência prévia com facilidade. Esta criança é descrita como "não é um mau aluno", mas não tem iniciativa, não é criativa; falha em redação (1992, p. 47).

Na hiperacomodação falta justamente o mecanismo complementar de assimilação, desdobramento da ação do sujeito sobre o mundo que remonta ao período sensório-motor. Trata-se, portanto, de uma perturbação precoce na vida do sujeito epistêmico – a inibição do movimento de exploração e experimentação do mundo –, comprometendo a integração que possibilita a aprendizagem.

A perturbação de Pedro remonta mais especificamente à construção do esquema corporal, ou melhor, da imagem corporal. Até hoje ele ainda demonstra dificuldade para, por exemplo, recortar um círculo ou dar laço para amarrar uma sacola (embora consiga, por vezes, dar nó no cadarço do tênis). Tem dificuldade em utilizar a régua e o compasso e suas representações gráficas da figura humana guardam ainda as marcas do desenho estereotipado da infância. O traçado dos números e das letras em caixa alta também é imaturo: caracteres grandes que ultrapassam em muito o espaço entre as linhas do caderno.

Em contrapartida, Pedro fala bem e escreve impecavelmente no que respeita à coesão textual e ortográfica. Parece ter uma memória prodigiosa para a grafia das palavras, dado o muito pouco que leu e escreveu ao longo da vida. Seus escritos efetivamente autorais são muito raros e breves, mas demonstram sensibilidade, coerência – e por que negar? –, inteligência. Sua leitura também é fluente e sem erro. Contudo ele se mostra incapaz de relatar o conteúdo do texto com suas próprias palavras. Sintomaticamente não pausa a leitura no ponto final, esse limite (que falta à estrutura psicótica) a partir do qual um sentido poderia advir.

Já seu raciocínio lógico-matemático mostra-se surpreendentemente pobre e regredido. Pedro parece incapaz de resolver mentalmente contas simples de adição e subtração – recorre ao uso dos dedos –, calcular o troco ou mesmo compreender o conceito de diferença. Não sabe ver as horas no relógio analógico, com ponteiros mecânicos, devido à dificuldade para contar os minutos de cinco em cinco, e mesmo tendo construído uma e outra vez a tabuada do número cinco, não alcança automatizá-la: volta a somar ou subtrair nos dedos, contando de um em um.

Jamais foi ensinado na escola a multiplicar, dividir, nem a fazer o algoritmo da subtração com reserva. Ou seja, a despeito de seus 18 anos, Pedro ainda está longe de concluir o programa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Questionada a respeito do projeto pedagógico para o Ensino Médio na escola atual, a coordenadora esclarece: *"O aluno está aqui para aprender a ser aluno: bater na porta, pedir licença, respeitar o professor, os colegas"*, sem qualquer menção à aprendizagem de conceitos e procedimentos que tradicionalmente compõem o currículo escolar. Aliás, os próprios documentos oficiais sobre estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento parecem ignorar essa dimensão propriamente pedagógica do *"ser aluno"*. Assim lê-se, por exemplo, no volume dedicado aos Transtornos Globais de Desenvolvimento da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (2010), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação:

> Há décadas, ... os aspectos socializadores do ambiente escolar foram relegados ao campo recreativo e espontâneo, nem sempre sendo mediados pela escola ou tratados como objetivos de aprendizagem. Além disso, não foram reconhecidos neles o desenvolvimento de funções

> cognitivas, que lhes são inerentes e que são fundamentais para alicerçar todos os processos de ensino e aprendizagem empreendidos pela escola (Belisário Filho, 2010, p. 30).

As dificuldades de sociabilidade, interação e comunicação são efetivamente as pautas que, ao lado dos interesses restritos e repetitivos, definem o diagnóstico de autismo desde a década de 1940. Lograr, portanto, que esses alunos simplesmente participem da rotina escolar, permanecendo na classe durante as aulas ou acompanhando a turma na hora do recreio, é de fato, para qualquer um que vive a experiência de ser professor nessas condições, um feito árduo, que demanda tempo, esforço compartilhado, digno, portanto, de ser comemorado. Contudo, parece um tanto reducionista passar praticamente ao largo da proposição de ofertas pedagógicas, como se aprender a fazer contas ou compreender o que se leu não dissessem igualmente respeito à função da escola, nem tivessem nenhuma contribuição a dar no sentido da construção do pensamento e *mesmo da constituição subjetiva desses alunos*.

De todo modo, a pobreza do repertório cultural de Pedro, seu progresso extremamente lento e incerto nas aprendizagens, sua absoluta falta de mobilização em relação à escola e principalmente sua completa dependência do adulto de plantão, sem cujas indicações e demandas ele praticamente não investe no conhecimento, levantaram dúvidas, afinal, sobre a reversibilidade do quadro e a própria razão de ser da intervenção. Teria seu pensamento se cristalizado numa fixação intelectual inamovível?

A estrutura psicótica e a clínica do aprender

A modalidade de pensamento dos deficientes mentais é, segundo Kitsikis, citado por Levy (1996), até certo ponto análoga à dos psicóticos, pois em ambos se observa uma reduzida mobilidade cognitiva e uma impossibilidade recorrente de se fazer espontaneamente perguntas em relação aos objetos de conhecimento. Traços como manifesta debilidade de espírito de observação, longos períodos de inatividade e repetição de movimentos estereotipados também podem estar presentes nos dois casos. Levy pontua, porém, como em algumas neuroses graves na infância e algumas psicoses infantis verificam-se *oscilações entre momentos de melhor e pior disponibilidade cognitiva*, ou seja, momentos em que a inércia mental cede espaço à produção de um pensamento operatório, formal inclusive. Esse não é um observável clínico na deficiência, onde o inacabamento da estrutura operatória e sua coexistência com um sistema de raciocínio pré-operatório determinam frequentemente um descompasso entre as demandas do meio e as respostas do sujeito, marcadas ademais por uma notória pobreza de linguagem.

A que se devem as oscilações cognitivas pontuadas por Levy e também por Pain, ao descrever a oligotimia como "motivada e, até certo ponto, passível de cura"? O pensamento oscila ao sabor das mudanças de posição subjetiva: do outro (familiar) no *idêntico*, quando a criança fala de seu lugar, responde transitivamente ao seu delírio numa chamativa especularidade, para a posição de sujeito, diferente, embora *semelhante* em um ou outro aspecto à mãe, ao pai, à avó...

Tal possibilidade está associada, por sua vez, à resolução da equação complexo de Édipo-angústia de castração, isto é, a um antes e depois do recalque, quando a criança se põe a falar em nome próprio, e se pergunta entre maravilhada e intrigada: "por quê?". Na criança psicótica, ao contrário, em quem a função paterna a rigor não opera, e que permanece assim no lugar do falo para o outro (materno o mais das vezes), não há pergunta sobre o desejo, não há saber sobre

o desejo, logo tampouco há engajamento na busca por saberes outros, sublimados e socialmente partilhados. Quando então aprende, ela o faz mimeticamente, colada aos sinais de quem ensina por temor à sua própria desorganização.

Cordié (1996) recorre aos conceitos lacanianos de *demanda* e *desejo* para o impasse ao descrever o caso clínico de um menino de dez anos que, "diante da demanda esmagadora do Outro", representado ora pela mãe, ora pela professora, não avança em suas incursões pelo mundo da leitura e da escrita, ao contrário, abdica delas:

> Ele permanecerá nessa posição de objeto devotado a satisfazer o outro: [...] a mãe, mantendo a incapacidade dele, pois que no fundo é o que ela deseja. Por trás da demanda "estude, seja bem-sucedido", Arthur entendeu que o que sua mãe deseja, antes de tudo, é que ele continue sendo o objeto sobre o qual ela exerça sua onipotência, e que ele não se liberte de forma alguma de sua tutela, tornando-se autônomo. [...] Arthur responde a esse desejo não podendo fazer nada sem ela, recusando-se totalmente a isso. Como afirmar sua independência? Seria se separando dela. Mas bem no fundo ele sabe que não pode renunciar a seu sintoma sem colocar em risco o equilíbrio materno (Cordié, 1996, p. 26).

Trata-se de um paradoxo: "Aprenda", isto é, faça sua a minha demanda, mas "permaneça o filho incapaz", objeto do meu desejo. O curto-circuito entre o registro da demanda e do desejo desperta angústia, e a criança não pode senão anular todo desejo e pensamento próprios na tentativa de se defender.

A questão que o psicopedagogo psicanaliticamente orientado então se coloca junto a crianças e adolescentes como Pedro é a seguinte: como a entrada de ofertas instrumentais e cognitivas – um texto, um desafio lógico-matemático ou o próprio assinalamento das operações mentais omitidas ou equivocadas na solução de um problema – pode contribuir para deslocá-los da posição patologicamente narcisista na qual se encontram instalados? Ou melhor, como pode produzir efeitos simultaneamente na constituição subjetiva e na disponibilidade cognitiva e funcional, isto é, nas funções do Eu e no processo de aprendizagem? É possível, enfim, sustentar essa intervenção a meio caminho entre o saber e o conhecimento?

Tal é a aposta de Levy (1995, p. 19), para quem não só os processos de estruturação psíquica na infância determinam as modalidades cognitivas, mas também "os processos de aprendizagem, as estratégias cognitivas bem como o suporte instrumental-neurofuncional que geramos, afetam o processo de estruturação psíquica primária e secundariamente". Embora a difícil substituição simbólica seja determinada pela estruturação psíquica da criança, "as habilidades cognitivas e instrumentais que costumo oferecer, ao gerar uma ampliação de certas funções do Ego, a favorecem".[5]

Resta ao profissional o desafio de encontrar seu lugar na interface entre esses dois domínios descontínuos: a legalidade piagetiana da razão e a verdade do desejo freudiano, avesso a

[5] *[...] los procesos de aprendizaje, las estrategias cognoscitivas como el suporte instrumental-neurofuncional que generamos dispongan, incide en el proceso de estructuración psíquica primaria y secundariamente. [...] los aprontes cognoscitivos e instrumentales que suelo ofrecer, al generar un ensanchamiento de ciertas funciones del Yo, favorecen la misma.* (Tradução livre do original em espanhol).

qualquer racionalidade. Descontinuidade que Anacleto (2019. p. 81) descreve em termos de paradoxo estrutural entre *significação* e *significante*:

> o conhecimento se produz na tensão entre uma tentativa de fechamento da significação, de consistência do objeto, respondendo a uma lógica da demanda ou do signo; e uma força de abertura, de deslizamento significante, respondendo a uma lógica do desejo inconsciente.

A própria Levy responde a esse desafio por meio de interpelações interdisciplinares pensadas desde o interior do fenômeno clínico, sem qualquer pretensão de harmonia disciplinar possível. Assim, ela recorre à teoria psicanalítica quando é o movimento desiderativo e pulsional que está em primeiro plano na intervenção; quando o que está em foco é o estabelecimento de intercâmbios cognitivos, a formulação de hipóteses, o estabelecimento de relações, a generalização de estratégias, a psicopedagoga mantém esse discurso momentaneamente em suspenso para interpelar a epistemologia genética; ou ainda interpela o discurso neurológico, psiquiátrico, fonoaudiológico ou psicomotor quando é uma ou outra dessas dimensões do organismo que, no caso a caso, potencializa o problema de aprendizagem. É o que Pain também propõe nos seguintes termos:

> As técnicas de indicação, assinalamento e interpretação podem usar-se simultaneamente de acordo com o aparecimento de índices, sinais ou signos da problemática do paciente e também de acordo com nossa própria possibilidade de assumi-los em cada momento na dimensão da cognição, da emoção ou do desejo (1989, p. 86).

No caso específico de Pedro, que intenta corresponder às demandas escolares numa falsa e frágil adequação social sempre prestes a romper-se à cada convocação para falar em nome próprio, há momentos em que é preciso deixar circular certas formas fixas, determinados conhecimentos e procedimentos que ele já domina à exaustão – a contagem dos números de dez em dez, o algoritmo da adição sem reserva, a subtração sem recurso –, para daí, do *idêntico*, tentar abrir passagem ao *semelhante*, introduzindo pequenas modificações ou descontinuidades: a contagem dos números de cinco em cinco, o algoritmo da adição com reserva, problemas onde a subtração aparece ora como perda, ora como diferença ou ainda como resto.

O trabalho sobre o valor posicional dos números com o auxílio do ábaco e do material dourado – comparando, por exemplo, o 1 na unidade, na dezena (10), na centena (100), no milhar (1000) – foi pensado nesse mesmo sentido: partir de algo da ordem do *idêntico* para o *semelhante* no contexto desse objeto de conhecimento lógico-matemático, pressupondo que o estabelecimento dessas relações posicionais não está tampouco à margem das relações de semelhança e diferença em nível psíquico

Ligar e *separar*, *enganchar* e *quebrar*: eis aí o essencial das operações que, nas palavras de Cordié (1996), comandam o nascimento do sujeito, e que o jogo do carretel descrito por Freud (1920/1969), jogo presença-ausência ou *fort-da,* em alemão expressa tão bem.

Por certo não é nada simples. Pedro desliza insensivelmente dessa posição subjetiva a partir da qual ele pode se fazer perguntas sobre os objetos de conhecimento, e nem sempre é fácil se furtar a responder às suas demandas de outro lugar que não o de "faça por mim", que é para onde ele costuma lançar seu interlocutor na transferência. Não raro pegamo-nos assumindo seus deveres na primeira pessoa do plural: "Vamos então terminar a lição de matemática antes de começarmos a...", à semelhança dos professores da escola diante de seus alunos "deficientes".

Pedro também costuma interromper suas incursões pelo mundo do conhecimento para indagar sobre saberes que ainda não caíram sob o manto da repressão, concernentes à sua experiência subjetiva em relação à castração: *"Deixa eu falar! Posso falar?... Por que eu nasci menino? Dá pra eu virar menina?... Eu posso mudar de nome? Onde está meu nome?... Deixa eu falar! Dá pra gente voar com balão de gás?... O vento faz a gente voar?... Eu quero viver num buraco! Eu quero viver debaixo do chão! Tem chão debaixo do chão?..."*.

Por vezes, as explicações racionais não bastam para aplacar a angústia que o toma nessas ocasiões, quando ele parece não saber quem é, nem qual seu lugar no mundo (em relação ao desejo parental). Mas há momentos em que ele se representa por meio de produções discursivas parcialmente sublimadas, discorrendo sobre os *"buracos no asfalto"*, os *"canos de água que correm debaixo da rua"* ou desembocam na *"fonte do lago do Parque Ibirapuera"*. O funcionamento dos mecanismos elétricos com seus movimentos repetitivos e particularmente a estrutura interna do corpo humano, sempre ameaçado de se desmembrar, também ensejam perguntas sobre esses objetos de conhecimento, nitidamente articuladas à sua modalidade de funcionamento psíquico.

Geralmente é preciso sustentá-lo à maneira de um ego auxiliar no decorrer de suas frágeis e tímidas investidas em território desconhecido, em meio a apelos ansiosos de *"Me ajuda! Eu não consigo!"*, a fim de que ele persevere na tentativa de, por exemplo, encaixar uma chave na fechadura ou encontrar uma diferença gráfica no Jogo dos Sete Erros. Até o pedido inusitado: *"Esse eu faço sozinho!"*, seguido de um triunfante *"Consegui!"*, em um instante de perplexa surpresa.

Logo adiante, porém, Pedro volta a se refugiar inalcançável em suas estereotipias, reiterando ações sem intenção, nem possibilidade de reformulação. Ou então reassume seu lugar de "tonto": *"O que é pra escrever? É pra escrever em cima da linha ou no meio [entre uma linha e outra]?"*.

Mas à semelhança da criança que se debate na água sustentada pelo adulto enquanto ainda não se movimenta com destreza suficiente para não se afogar, Pedro volta a ensaiar algumas braçadas sem sustentação, criando pequenos fragmentos de histórias e rimas originais.

Um acontecimento fortuito produz outro efeito inesperado. O pai, muito orgulhoso de sua memória para números e atento às datas de nascimento e morte de familiares e conhecidos, conta como propôs a Pedro um cálculo mental que ele supostamente não teria condições de resolver.[6] Algo como: *"Se nós estamos em 2021 e sua prima tem 20 anos de idade, em que ano ela nasceu?"*. É uma aposta casual na sua inteligência. Pois o adolescente, repentinamente operante, resolve esse e outros desafios similares sem hesitar. Pela primeira vez manifesta interesse em *"estudar no caderno de matemática"*, quando então – casualidade? – mergulha em uma nova crise de angústia, querendo *"cortar o pipi"* com uma tesoura.

A angústia de castração se recoloca e Pedro recua: *"Ah, não sei... Esse eu não aprendi. Me ajuda!"*. Finalmente uma aposta intencional: *"E se você estiver fingindo que não sabe matemática"*, pergunto, *"como fingia não saber ler e escrever quando era pequeno? E se você estiver escondendo [o] que sabe?"*.

Reabre-se aqui outra brecha para Pedro abandonar provisoriamente o jogo do deficiente proposto pelas escolas "inclusivas", ao qual ele adere incontinenti, e sobretudo abandonar

[6] Entrevista realizada em dezembro de 2020.

provisoriamente a posição a partir da qual ele responde ao desejo de dominação e onipotência do pai, que *precisa* de uma criança deficitária. É possível que, bem no íntimo, Pedro *saiba* que não pode renunciar a seu sintoma sem colocar em risco o equilíbrio paterno.

Considerações finais

Uma clínica psicopedagógica que interpela alternadamente a lógica do saber e a lógica do conhecimento não é certamente uma opção hegemônica no campo da aprendizagem e seus problemas.

Nos cursos de formação em psicopedagogia, o discurso psicanalítico, considerado "*difícil*" e "*pouco prático*", tampouco encontra eco. É o paradigma comportamental que ainda reina absoluto: a valorização dos aspectos afetivos da conduta, a escolha de atividades prazerosas e "*estimulantes*", ao lado da proposição de jogos e desafios lecto-escritos e lógico-matemáticos inspirados em uma releitura nem sempre rigorosa das teorias psicogenéticas.[7]

De todo modo, em um e outro caso concebe-se basicamente a intervenção psicopedagógica como um programa de atividades ou exercícios compensatórios, supostamente capazes de reparar o déficit da criança, corrigir o erro, colmatar a falta.

Já na concepção clínica inaugurada por Sara Pain, e notadamente na reinterpretação que dela faz Evelyn Levy, não se trata de suprimir deficiências ou diferenças. Trata-se ao revés, a partir da psicanálise, de conceber as ofertas instrumentais e cognitivas justamente como uma marca da diferença, um corte, um limite, absolutamente estruturante em crianças e adolescentes com graves impasses subjetivos. Trata-se, pois, de colocar o sujeito em primeiro plano, o sujeito do desejo, em busca de uma voz que o singularize.

Na escola especial onde Pedro e seus pares estudam, o sujeito fica justamente obscurecido atrás de um rótulo, uma tipologia: o deficiente, o sindrômico, o autista, ademais muito pouco diferenciados entre si, o que parece justificar por si mesmo o que quer que esses alunos façam ou, sobretudo, deixem de fazer. Reduzidos à condição de "incapazes", não resta de fato aos professores senão exercitá-los nessas supostas capacidades faltantes. Treinando-os, por exemplo, a interpretar um texto a partir de perguntas cujas respostas devem ser encontradas e copiadas do próprio texto. Ocorre que assim fazendo, a professora de Língua Portuguesa potencializa inadvertidamente a dificuldade de alunos como Pedro para se descolarem justamente do texto, isto é, tomarem a distância necessária para pensá-lo no semelhante, não no idêntico.

Na clínica situada a meio caminho entre o conhecimento e o saber, ante essas leituras reiterativas, o psicopedagogo intervém com uma pergunta que equivale a uma inflexão, à busca de um sentido.

"Diga-me, Pedro, quem é essa pessoa sobre quem o texto está falando?... Ela existe de verdade? ... Ah, ela existe na imaginação... Trata-se de uma história, então?". Trata-se de um convite ao universo da representação, em suma, à substituição simbólica do objeto perdido do desejo.

---

[7] Comentários recorrentes de alunas em curso de pós-graduação em psicopedagogia nas Faculdades Integradas Campos Salles (fevereiro a maio de 2020).

Referências

Anacleto, J. M. B. (2019). A singularidade na construção epistêmica: conhecimento e desejo nas formulações infantis. *Estilos da Clínica*, *24*(1), 71-83. doi : https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p71-83

Barone, L. (2020). A literatura na primeira infância. *Revista Psicopedagogia*. *37*(113), 225-231. doi : http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200020

Belisário Filho, J. F. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais de desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf

Cardoso, T., & Muszkat, M. (2018). Aspectos neurocientíficos da aprendizagem matemática : explorando as estruturas cognitivas inatas do cérebro. *Revista Psicopedagogia*. *35*(106), 73-81. Recuperado de https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v35n106a09.pdf

Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. (S. Flach, M. D' Agord, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1993).

Freud, S. (1969). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., vol. 18, pp. 17-85). Rio Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).

Lajonquière, L. (1995). *De Piaget a Freud: Para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber* (4ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1992).

Lajonquière, L. (2020). *Pour une clinique de l'apprendre entre connaissance et savoir. Cliopsy: revue électronique.* (24), 89-105. https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2020-2-page-89.htm?contenu=resume

Levy, E. (1995). Viscosidad de pensamiento y procesos cognoscitivos: Una interpelación interdisciplinaria. *Escritos de la Infancia*, (6), 15-33.

Pain, S (1987). *Psicopedagogia operativa: tratamento educativo da deficiência mental* (1ª ed., A. E. Fillmann, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1984).

Pain, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem* (4ª ed., A. M. N. Machado, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1973).

Pain, S. (1999). *A função da ignorância*. (M. E. V. Flores, trad). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1989, a partir de uma primeira versão, em dois volumes, publicada em 1985).

Rubinstein, E. (2017). Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. *Revista Psicopedagogia, 34*(105), 310-319. Recuperado de https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v34n105a08.pdf

Souza, L. (2018). Dificuldade de aprendizagem e inibição psíquica. *Revista Psicopedagogia*, *35*(106), 27-34. Recuperado de https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v35n106a04.pdf

Revisão gramatical: Daniel Zanella
E-mail: contato@jornalrelevo.com

Recebido em outubro de 2020 – Aceito em julho de 2021.