

Construindo Pontes entre a Psicopedagogia e a Terapia Relacional Sistêmica

Monika Leibold

“Todo fazer é um conhecer e
todo conhecer é um fazer.”

Maturana

Esse artigo nasceu a partir do trabalho de conclusão de curso que escrevi ao finalizar a formação em Terapia Relacional Sistêmica no CEFAL.

Ao iniciar a formação, trazia na bagagem uma longa experiência profissional como professora da educação infantil e do ensino fundamental e, mais recentemente, como psicopedagoga clínica, além da vivência pessoal como mãe de três filhos. Trazia também muitas inquietações, que despertavam em mim o desejo de mergulhar mais profundamente no complexo universo das relações familiares, buscando compreender como seria possível, na prática, integrar a psicopedagogia e a terapia relacional sistêmica. Mais do que buscar contextualizar a dificuldade da criança, eu buscava mudar o *como* eu olhava para a criança em contexto.

Ao longo da minha formação, passei a frequentar o Núcleo Psicopedagógico Relacional Sistêmico que, sob a coordenação de Maria Helena Bartholo desde 2007, vem reunindo mensalmente um grupo de psicopedagogas interessadas em ampliar seu olhar para pensar a prática psicopedagógica de suas clínicas ou das escolas nas quais trabalham à luz da abordagem relacional sistêmica. Com o passar do tempo, integrei também o Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico, cuja proposta é atender crianças e adolescentes que estejam apresentando problemas de aprendizagem, incluindo suas famílias.

O paradigma relacional sistêmico trouxe, para o meu fazer psicopedagógico, possibilidades libertadoras de reflexão e de ação. O enfoque no indivíduo ampliou-se para o enfoque nas relações, possibilitando-me observar como as interações entre os membros da família contribuem para o aparecimento e manutenção da dificuldade de aprendizagem que a criança ou adolescente está apresentando em determinado

momento do ciclo vital familiar e como, ao mesmo tempo, tal dificuldade contribui para manter o padrão relacional da família. Do mesmo modo, passei a observar a circularidade e a interdependência nas relações que se estabelecem na escola, buscando compreender como o modo de a criança ou o adolescente relacionar-se com seus pares e com seus professores modifica o modo como os adultos e os demais alunos interagem com essa criança ou adolescente que, por sua vez, modifica-se, ao mesmo tempo, nessa interação.

Pensar sistemicamente me permitiu compreender a impossibilidade de distinguir entre sessões de avaliação psicopedagógica e sessões de atendimento propriamente dito. Da minha perspectiva atual, entendo que, desde o primeiro contato com a família, estou ao mesmo tempo *avaliando* e atendendo, sendo que o significado que atribuo ao termo *avaliar* corresponde à noção de *aprender*. Aprendo *com* a família *sobre* a família: como se comunicam, como se respeitam, como convivem com as diferenças, como estabelecem regras e conversam sobre elas, como cada um se reconhece enquanto pertencente à família e, ao mesmo tempo, como a cada um é permitido diferenciar-se em relação a ela. Logo, aprendo desde o primeiro encontro e sigo aprendendo *com* a família ao longo de todo o processo de atendimento, transformando minhas hipóteses em perguntas que funcionem como lanternas para iluminar o caminho. Como essa criança ou adolescente sabe o que sabe? Como aprende o que aprende? Como se relaciona com os *ensinantes*¹ que tem na família? Como seus *ensinantes* aprenderam a ensinar do jeito que ensinam? Como essa família se vincula ao conhecimento? Como lida com o erro nas relações de aprendizagem? Como constrói as fronteiras entre os diferentes subsistemas na família? Como favorece ou dificulta o movimento de diferenciação do self dos filhos em relação aos pais?

¹ O termo *ensinante*, assim como o termo *aprendente*, é um conceito da Psicopedagogia que se refere a um posicionamento subjetivo em relação ao conhecimento, estando presente em todo vínculo: pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor. Em seu livro *Os Idiomas do Aprendente*, Alicia Fernández afirma que “Para poder aprender, o sujeito precisa apelar simultaneamente às duas posições, aprendente e ensinante. Necessita conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a “mostrar”, a fazer visível aquilo que conhece.”

A partir do referencial teórico da abordagem relacional sistêmica, não se constitui, portanto, como uma necessidade seguir uma sequência pré-determinada de sessões avaliativas nem fechar um diagnóstico para dar uma resposta à família após uma etapa de avaliação. Diferentemente, abre-se a possibilidade de ir construindo, a cada sessão, junto com cada família, as trilhas por onde caminhar: cada trilha constituindo-se em uma trilha singular, percorrida de maneira totalmente única por cada família, sendo impossível pré-determinar os passos se entendemos que o caminho nós o percorremos ao caminhar.

Conhecendo uma nova proposta

O Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico

A equipe do Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico é constituída por psicopedagogas, todas terapeutas de família, voltando-se o trabalho para crianças ou adolescentes apresentando problemas de aprendizagem e para seus familiares, geralmente, os pais. Os encontros quinzenais têm duas horas de duração, englobando pré-sessão, sessão e pós-sessão.

O grupo tem como objetivo central a construção de “espaços democráticos de conversações estimuladoras de reflexão e de novas formas de sociabilidade”², partindo das histórias dominantes ou discursos oficiais que cada membro da família traz para as relações e que influenciam as reações de cada um no sistema familiar. Trabalhando a partir dessas narrativas, o atendimento multifamiliar possibilita o contato de cada um com a própria *modalidade de aprendizagem*³, o resgate de recursos adormecidos e o

² BARTHOLO, Maria Helena. “Conversando, Convivendo Transformando... Uma história de terapia psicopedagógica com um grupo de crianças e suas famílias.” Palestra apresentada no VIII Congresso Brasileiro de Psicopedagogia – *Entre a Ciência e a Experiência. Diagnóstico, Intervenção e Produção Científica*. São Paulo, 2006.

³ “Modalidade de aprendizagem” é um conceito da psicopedagogia que se refere ao molde relacional utilizado por cada um de nós frente às diferentes situações de aprendizagem. Alicia Fernández, no livro *Os Idiomas do Aparente*, explica: “Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo *modalidade de*

acionamento de outros recursos para a construção de novas narrativas e maneiras de se relacionar com o que se está apresentando como *problema*.

Após um primeiro contato telefônico com a família para escutar os motivos do encaminhamento da escola, explicar o funcionamento do grupo e verificar a disponibilidade da mãe e/ou do pai em participarem das sessões, uma das terapeutas da equipe de coordenação realiza um breve processo de triagem, que compreende uma sessão familiar com pelo menos um dos pais e o filho ou filha, e uma sessão individual com a criança ou adolescente.

A sessão familiar tem por objetivos acolher os sentimentos e preocupações de cada um, escutar os relatos da família – tanto dos pais quanto dos filhos – sobre as dificuldades que estão preocupando naquele momento, procurar compreender o contexto em que tais dificuldades aparecem e esclarecer dúvidas acerca do atendimento psicopedagógico e do funcionamento do grupo multifamiliar. Dessa forma, possibilita uma primeira experiência da família com o contexto conversacional do grupo, no qual todas as vozes são igualmente valorizadas e todos os pontos de vista legitimados sem julgamento ou crítica em um espaço de confiança e respeito.

A sessão individual possibilita algumas observações acerca da criança ou do adolescente: como desenha, como relata, como lê e escreve, como opera seu pensamento diante de situações-problema, como atua diante do novo no que diz respeito à curiosidade, autonomia, iniciativa e criatividade. Além disso, tal sessão permite, também, que a criança ou adolescente estabeleça um vínculo inicial com uma das terapeutas, construindo assim uma primeira referência entre os adultos da equipe de coordenação quando iniciar o atendimento no grupo.

Em ambas as sessões, a terapeuta procura perceber se a proposta de trabalho no grupo multifamiliar atenderá a demanda específica da família em questão ou se um outro formato de atendimento psicopedagógico seria mais indicado. A idade da criança ou adolescente também é um critério levado em conta, embora a diferença etária por si só não seja um impeditivo à inclusão no grupo desde que as questões

aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional.”

apontadas como motivos do encaminhamento sejam suplementares⁴, no sentido que Alicia Fernández, em seu livro *Os Idiomas do Aprendente*, confere ao termo *suplementaridade*.

Nesse sentido, o grupo permite uma elasticidade quanto à faixa etária das crianças ou adolescentes, priorizando o entendimento de que os impasses e desafios vividos pelas famílias podem ser suplementares, ou seja, podem contribuir, no contexto colaborativo do grupo, para a construção de novos significados sem anular a singularidade da questão dentro de cada núcleo familiar.

Além disso, o Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico multifamiliar configura um espaço privilegiado para essa construção na medida em que, além de promover a escuta de diferentes vozes acerca das relações dentro de um mesmo sistema familiar, promove também a escuta das vozes que narram outras formas de interação dentro de sistemas familiares distintos, ampliando a possibilidade de reflexão acerca das próprias relações familiares.

O Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico de 2013

Construindo autorias trabalhando com projetos

Em 2013, quando passei a integrar o Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico, encontrei na equipe de coordenação *ensinantes* generosas, – Maria Helena Bartholo, Estele Fleury e Katiana Gutierrez – que me acolheram e me incentivaram a *fazer com*, possibilitando que eu construísse minhas próprias pontes entre a psicopedagogia e a terapia relacional sistêmica.

O grupo era, então, constituído por quatro crianças na faixa etária de 9 e 10 anos de idade, que estavam cursando o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental I, e quatro adultos (três mães e um pai). Todos já vinham frequentando o grupo há um ano.

⁴ “Suplementaridade” difere de “complementaridade” na medida em que esta supõe a reunião de elementos homogêneos que se completam um ao outro, enquanto aquela privilegia a reunião de elementos heterogêneos, mas capazes de conviver sem se anularem mutuamente.

Ao longo de todo o primeiro semestre, trabalhamos com as famílias, desenvolvendo projetos, os quais foram realizados em três grandes momentos – escolha do tema, pesquisa e construção do produto –, sendo cada uma dessas etapas subdividida em duas ou mais sessões.

Escolhendo o tema *Mitologia*

A etapa inicial – escolha do tema – compreendeu duas sessões, uma das quais, na sala de espelho, dando aos pais a possibilidade de observarem a interação dos filhos a partir de um posicionamento diferente, atrás do espelho unilateral. O distanciamento físico proporcionou aos pais uma oportunidade singular de aprendizagem, uma vez que – em contato com o silêncio – não podiam interferir, mas somente observar os filhos envolvidos na tarefa de exploração de revistas, escolhendo imagens que mobilizavam sua curiosidade e despertavam ideias para possíveis temas. Enquanto observavam, os adultos puderam experimentar um olhar e uma escuta mais atentos ao contexto e às nuances das relações em cena. Abriu-se um espaço gerador de autonomia para as crianças e de reflexão para os pais, que puderam conversar sobre suas observações e sentimentos na sessão seguinte quando o grupo foi dividido nos subsistemas *adultos* e *crianças* e, em duplas, as terapeutas coordenaram o trabalho de cada subgrupo em espaços físicos diferentes. Este formato de atendimento foi adotado em alguns encontros ao longo do semestre, garantindo aos pais momentos de conversa entre os adultos, o que se faz necessário devido à complexidade das questões que envolvem a aprendizagem, ainda mais tratando-se de um grupo multifamiliar.

Após a exploração de ideias para possíveis temas, propusemos às crianças o desafio de escolherem um único tema para o projeto a ser desenvolvido nas sessões seguintes. A vivência do processo de escolher coletivamente constituiu uma etapa importante do processo, pois envolve aprendizagens necessárias à convivência em grupo e ao próprio atendimento psicopedagógico. Ao escolherem juntas, as crianças precisam entrar em contato com seus próprios desejos, preferências, habilidades e dificuldades, assim como com os desejos, preferências, habilidades e dificuldades dos

outros. Precisam falar de si, escutar os outros, concordar, discordar, argumentar, conversar e, sobretudo, respeitar o outro “como um legítimo outro na convivência”.⁵

Finalizando a etapa de escolha do tema, reunimos todo o grupo para que os filhos, agora na posição de *ensinantes*, relatassem aos pais sua experiência individual de vivenciar o processo de escolha do tema Mitologia para o nosso projeto. Nesse momento, os pais – no lugar de *aprendentes* – escutaram os relatos dos filhos, que se sentiram autorizados a mostrar *como* estavam aprendendo *o que* estavam aprendendo e a se posicionar frente a sua família como autores do seu próprio processo de aprendizagem.

Formulando perguntas

A segunda etapa de desenvolvimento do projeto Mitologia – a pesquisa propriamente dita – compreendeu três sessões, iniciando por uma conversa com todo o grupo sobre como cada um costumava pesquisar, o que funcionava melhor para cada pessoa, adultos e crianças; como cada pai e mãe costumava ou não ajudar nas pesquisas da escola, como os pais pensavam que poderiam contribuir melhor para o projeto do filho/filha, como cada criança gostaria que o pai ou a mãe ajudasse com a pesquisa, como os professores orientavam os alunos a pesquisarem na escola, como os pais costumavam pesquisar quando eram alunos da idade dos filhos. Tais reflexões criaram um contexto para a construção de diálogos nos quais as diferenças puderam ser não só acolhidas, mas legitimadas e valorizadas, evidenciando para o grupo o fato de cada um ter uma forma particular de aprender, de pesquisar, de pensar, de ficar curioso, de fazer perguntas, de se organizar, de imaginar hipóteses, de buscar soluções, ou seja, uma *modalidade de aprendizagem* própria.

Ao longo da etapa da pesquisa, optamos por trabalhar, na maior parte das sessões, com o grupo dividido nos subsistemas *adultos* e *crianças*, garantindo aos pais a continuidade do contexto dialógico necessário para a construção de novas narrativas acerca das situações descritas como problemáticas, buscando identificar e ressaltar os

⁵ MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

recursos e os talentos ao invés de alimentar os discursos que enfatizam as faltas e, em geral, isentam os próprios pais da co-responsabilidade tanto na construção quanto na manutenção dessas situações. À medida em que os pais foram se apropriando desse espaço, conversando a respeito das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia com os filhos – tanto com relação à aprendizagem propriamente dita, quanto com relação a limites, cobranças, ansiedades, medos – tornou-se possível transformar as histórias de queixas localizadas nos filhos em histórias de famílias com um ou mais pedidos de ajuda.

Durante essa etapa, o grupo das crianças trabalhou no sentido de identificar os assuntos específicos ligados à Mitologia, que despertavam a curiosidade de cada um, buscando transformar essa curiosidade em perguntas. Como surgiu a mitologia grega? Entre os deuses gregos, quem é pai de quem? Todos os deuses são da mesma família? Quais são os animais que existem na mitologia grega? São os mesmos animais que existem na vida real? O que os deuses gregos comem? Como o Minotauro nasceu? O labirinto do Minotauro existiu de verdade? Se ele existisse hoje, em que lugar seria?

Mais importante do que encontrar as respostas para essas e outras perguntas, era colocar em movimento novas possibilidades de perguntar-se, ampliando a própria curiosidade a partir da escuta atenta daquilo que desperta a curiosidade do outro para, nesse entrelaçar de perguntas, começar a tecer sua autoria. Ao final dessa etapa, reunimos o grupo para que, mais uma vez, os filhos, na posição de *ensinantes*, relatassem aos pais como vivenciaram o processo de criar perguntas, pesquisar respostas e aprender sobre Mitologia a partir de si, mas *no* grupo e *com* o grupo. A escuta atenta e interessada dos pais – agora na posição de *aprendentes* – comunicava aos filhos que estes estavam sendo reconhecidos na posição de *ensinantes*, contribuindo assim para a constituição da autonomia, da autoria e da diferenciação.

Construindo produtos

Por fim, a terceira etapa de desenvolvimento dos projetos – a construção dos produtos – compreendeu as três últimas sessões do semestre, ao longo das quais cada criança, em dupla com seu pai ou mãe, construiu um produto autoral a partir das respostas encontradas para algumas das perguntas que haviam despertado seu

interesse. Assim, uma dupla modelou com argila a caverna do Minotauro na Ilha de Creta. Outra dupla usou materiais de sucata para construir um animal mitológico, Cérbero, um cão com três cabeças. Outra construiu o labirinto do Minotauro dentro de uma caixa de sapatos e a quarta dupla fez uma maquete do Monte Olimpo, usando argila e uma placa de isopor.

Ao longo dessas oito sessões, as crianças – junto com suas famílias – puderam, circularmente, experimentar a conexão entre viver e conhecer, aprendendo sobre si mesmas à medida em que se autorizaram a se tornarem autoras do seu próprio processo de aprendizagem: como sentiam e pensavam, como se questionavam, como se relacionavam com os outros, como aquilo que sentiam e pensavam afetava os outros, como eram capazes de buscar soluções criativas e possibilitadoras de novas formas de interação.

No contexto de um atendimento psicopedagógico, Fernández⁶, no livro *O Saber em Jogo*, nos oferece a compreensão de que o sujeito se torna autor a partir do processo de criar a própria obra. Em se tratando de um atendimento psicopedagógico sistêmico multifamiliar, todos os integrantes do sistema terapêutico modificam os outros e são por eles modificados, na medida em que, a partir das conversações e das ações colaborativas, criam novas realidades as quais transformam cada pessoa em autor do próprio processo de conhecer e viver, o que Maturana tão bem condensou no aforismo que introduz esse artigo: “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.”⁷

Tecendo Considerações Finais

Para terminar, gostaria de acrescentar uma observação. O breve relato que ofereço ao leitor nada mais é que *um* relato, *uma* história. E mesmo esse meu relato não é mais do que *um* entre muitos que eu poderia ter feito, pois ao vivermos no fluxo,

⁶“Trabalho com a noção de autor, como autor da obra e, reciprocamente, ele mesmo criado pela obra que está criando. Esse autor produz-se quando se reconhece criando, quando sua obra mostra-lhe algo novo dele que não conhecia antes de modelá-la.”

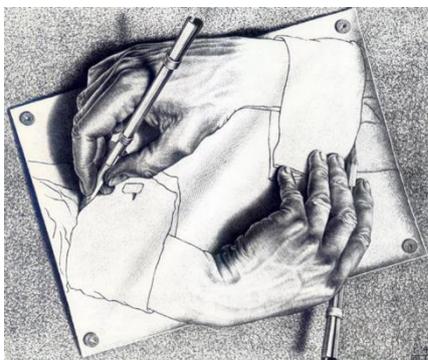
⁷MATURANA, Humberto. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2011.

estamos todo o tempo nos reinventando e recriando o mundo no qual vivemos. Cada um de nós, adultos e crianças, que integrávamos o Grupo de Atendimento naquele semestre ao longo do qual desenvolvemos os projetos terá certamente outras histórias para contar; todas elas únicas e verdadeiras, todas legítimas e autorais.

Por fim, uma palavra sobre o porquê da escolha de verbos no gerúndio para o título e subtítulos desse artigo. Mais do que uma escolha por um tempo verbal, essa é uma escolha de atitude diante da vida que faz parte da mudança paradigmática que venho vivenciando. Assim, observando meu próprio observar, circularmente, retorno ao início do processo de escrever esse artigo, tendo me transformado enquanto escrevia sobre minha vivência no Grupo de Atendimento Psicopedagógico Sistêmico e tendo transformado essa vivência enquanto escrevia sobre ela a partir de mim.

Ao longo desse processo de reflexão e escrita, fui construindo uma nova percepção sobre esse encontro entre a psicopedagogia e a terapia relacional sistêmica. Já não vejo uma e outra como lugares diferentes ainda que unidos por pontes. Atualmente, vejo ambas como partes de um mesmo todo, no qual as pontes vão se transformando em redes ou em uma grande *tapeçaria contemporânea*⁸, a qual é mais do que a soma de seus diferentes fios e, ao mesmo tempo, menos do que a simples soma.

Longe de pretender fechar, espero que essas considerações finais possam tornar-se aberturas para novos diálogos e reflexões, os quais nos possibilitem construirmos juntos, mais do que apenas pontes, travessias.



9

⁸MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

⁹ ESHER, M. C. *Drawing Hands* – 1948.

