

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e Educação Especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização

Belo Horizonte
2022

Luciana Renata Moreira Fonseca

Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e educação especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lydia B. Santiago

Belo Horizonte

2022

F676I
T

Fonseca, Luciana Renata Moreira, 1974-

Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e educação especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização [manuscrito] / Luciana Renata Moreira Fonseca. - Belo Horizonte, 2022.

170 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Lydia Bezerra Santiago. Bibliografia: f. 153-157.

Anexos: f. 158-170.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Psicanálise e educação -- Teses. 4. Alfabetização -- Teses. 5. Fracasso escolar -- Teses. 6. Subjetividade -- Teses. 7. Distúrbios da aprendizagem -- Diagnóstico -- Teses. 8. Psicodiagnóstico -- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Santiago, Ana Lydia Bezerra. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e educação especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização

LUCIANA RENATA MOREIRA FONSECA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Lydia Bezerra Santiago - Orientador

UFMG

Prof(a). Raquel Martins de Assis

UFMG

Prof(a). Mitsuko Aparecida Makino Antunes

PUC São Paulo

Prof(a). Wilma Pastor de Andrade Sousa

UFPE

Prof(a). Sara Mourão Monteiro

UFMG

Belo Horizonte, 25 de março de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira**,
Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 25/03/2022, às 09:43, conforme
horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de](#)

[13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador 1333922 e o código CRC 46578198.



Referência:

Processo

nº

23072.211759/2022-91

SEI nº 1333922

A todas as crianças e adolescentes com
impasses na alfabetização.

AGRADECIMENTOS

O estudo realizado e apresentado nesta tese é fruto de um trabalho que contou com o apoio e a participação de várias pessoas e instituições. Dentre essas, destaco algumas que desempenharam papel fundamental nesse processo.

Agradeço à minha orientadora, Ana Lydia, que desde a minha graduação trouxe a Psicanálise para a minha vida, marcando não só meu interesse pela interlocução entre educação e psicanálise, mas também meu desejo em ser psicanalista.

Às professoras Raquel e Mitsuko, que, através de uma leitura muito fina dos meus escritos, fizeram pontuações precisas, indicando-me desde a qualificação do doutorado caminhos que trouxeram contribuições preciosas para a minha formação.

Aos demais membros da banca de defesa: Sara Mourão, Wilma Pastor, Maria Lúcia e Maria José, por aceitarem fazer parte desse momento tão importante da minha vida.

Agradeço, especialmente, às crianças e adolescentes que participaram deste estudo e a todas aquelas que durante a minha trajetória profissional e acadêmica passaram pelo meu consultório, pelas escolas onde trabalhei e pelas instituições em que intervi, compartilhando um pouco de suas histórias, seus impasses e suas vidas. Com certeza, aprendi com elas muito mais do que ensinei.

Aos pais dessas crianças e adolescentes que confiaram a mim seus filhos.

Agradeço também aos profissionais entrevistados, pelo acolhimento à minha pesquisa e pela disponibilidade em dividir comigo um pouco sobre o seu saber e o seu fazer, contando-me quais caminhos percorrem para realizar um diagnóstico.

À CAPES, pelo apoio para a realização deste estudo.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação, da biblioteca e de outros setores da FaE/UFMG, pela carinhosa atenção e por todos os auxílios prestados, não medindo esforços para me atender sempre que precisei de ajuda.

Aos docentes da UFMG, pelo acolhimento e pelos ensinamentos transmitidos durante as aulas, as conversas no corredor ou mesmo na cantina da faculdade.

À equipe da Casa Lar, que abriu as portas para o meu trabalho e permitiu que ele acontecesse, mostrando-se sempre solícita quando contactada e disposta a acolher minhas orientações em relação aos hábitos de estudo e atividades que deveriam ser realizadas com as crianças e adolescentes abrigados na instituição.

À Prefeitura Municipal de Itabira, que através da sua Secretaria de Educação deu todo o apoio e incentivo para que meu processo de formação pudesse ser concluído.

Aos colegas do Cemaec, pela colaboração.

Aos gestores e professores das escolas, por me receberem tão prontamente e estarem dispostos a participar da pesquisa.

Aos colegas da turma do doutorado, especialmente Leonardo, Aliene, Felícia e Alisson, pela parceria solidária.

Aos colegas do Nipse, Marina, Andréa, Bernardo, Bruna, Márcia e Maria Rita, pelos ricos momentos de estudo e discussão.

A toda a minha família. Aos meus pais e irmãos, pelo apoio e por sempre estarem de alguma forma presentes na minha vida. Às minhas afilhadas, por me atualizarem constantemente através das conversas sobre o universo infantil e adolescente. Ao meu marido, pela cumplicidade e pela compreensão nos momentos de ausência.

E a Deus, por ser meu maior mestre.

Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar.

(Carlos Drummond de Andrade)

Resumo

Esta tese refere-se a uma pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica junto a alunos que apresentam impasses na alfabetização e possuem um diagnóstico que os classifica como público da Educação Especial. O trabalho apresenta os resultados de uma investigação sobre os possíveis fenômenos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir para produzir entraves em tal processo. A pesquisa teve, como referencial teórico, a educação e a psicanálise, abordando os temas “fracasso escolar: patologização e medicalização dos problemas escolares”, “inclusão educacional” e “possibilidades de articulação entre educação e psicanálise”. Para isso, buscou-se conhecer os resultados alcançados pelas escolas de Itabira (MG) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e nas provas do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira (Saemi), ambos de 2017. Desse modo, foi feito um mapeamento dos alunos com diagnóstico da Educação Especial inseridos nessas instituições no período de 2015 a 2019 e observado a forma como esses diagnósticos têm sido realizados. Assim, entrevistou-se um psiquiatra, um neurologista e uma psicóloga para entender os critérios considerados e os referenciais teóricos utilizados para a definição de alguns diagnósticos. Realizou-se também um estudo de caso com dois alunos: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e outro de Deficiência intelectual, frequentando o ensino regular. Utilizando o estudo de caso, do Diagnóstico Clínico-pedagógico, das Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica e das intervenções pedagógicas, foi possível resgatar a trajetória escolar de tais alunos, identificar quais eram seus entraves acadêmicos, localizar se eram de ordem conceitual-pedagógica ou clínica e intervir de forma a auxiliá-los na superação de tais dificuldades escolares. As intervenções nos permitiram aprender com os alunos acerca da relação entre seus impasses acadêmicos, o impacto da nomeação de seu diagnóstico e a sua subjetividade. A hipótese formulada é de que as práticas pedagógicas utilizadas com alunos que apresentam impasses na alfabetização falham quando, além de não levarem em conta a subjetividade do aluno, são atravessadas pelo impacto que a nomeação de um diagnóstico pode causar tanto nos professores, quanto nos próprios alunos.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Alfabetização. Psicanálise. Diagnósticos. Subjetividade. Escuta de escolares.

Abstract

This thesis refers to a psychoanalytically oriented research/intervention with students who have impasses in literacy and who have a diagnosis that classifies them as a special education public. It presents the results of an investigation into the possible phenomena that interfere in the teaching-learning process and that can contribute to producing obstacles in this process. It had as theoretical reference, education and psychoanalysis, approaching the themes: “school failure: pathologization and medicalization of school problems”, “educational inclusion” and “the possibilities of articulation between education and psychoanalysis”. For this, it sought to know the results achieved by the schools of Itabira-MG in the Basic Education Development Index (Ideb) and in the tests of the Evaluation System of Municipal Schools of Itabira (Saemi), both in the year 2017. of students diagnosed with special education enrolled in these institutions from 2015 to 2019, and the way in which these diagnoses have been carried out. Thus, a psychiatrist, a neurologist and a psychologist were interviewed to understand the criteria considered and the theoretical references used to define some diagnoses. It also carried out a case study with two students, one diagnosed with Autism Spectrum Disorder, and the other with Intellectual Disability, attending regular schools. Using the case study, the Clinical Pedagogical Diagnosis, the Clinical Interviews of Psychoanalytic Orientation and the pedagogical interventions, it was possible to rescue the school trajectory of such students, identify what were their academic obstacles, find out if they were of a conceptual-pedagogical or pedagogical nature. clinic, and intervene in order to help them overcome such school difficulties. The interventions allowed us to learn from the students about the relationship between their academic impasses, the impact of naming their diagnosis and their subjectivity. The hypothesis formulated is that the pedagogical practices used with students who present impasses in literacy fail when, in addition to not taking into account the student's subjectivity, they are crossed by the impact that the appointment of a diagnosis can cause both on teachers and on the students themselves.

Keywords: School Failure. Literacy. Psychoanalysis. diagnostics. Subjectivity. Listening to schoolchildren.

Lista de tabelas

Tabela 1: Dados do Ideb 2017 das escolas da rede pública de ensino de Itabira (MG)	38
Tabela 2: Alunos da Educação Especial/Inclusão e alunos da rede municipal de Itabira	49
Tabela 3: Diagnósticos identificados na Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva do município de Itabira	50
Tabela 4: Número de alunos com diagnósticos da Educação Especial ou em avaliação por escola	54

Lista de gráficos

Gráfico 1: Ideb/2017 de treze escolas municipais de Itabira (MG)	39
Gráfico 2: Média de dezesseis escolas do município de Itabira no Sistema de Avaliação Municipal referente à disciplina Matemática do 3º ano do Ensino Fundamental em 2017	40
Gráfico 3: Média de dezesseis escolas do município de Itabira no Sistema de Avaliação Municipal referente à disciplina Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental em 2017	41

Lista de figuras

Figura 1: Diagnóstico teste de Sofia	112
Figura 2: Desenho de Sofia	115
Figura 3: Uma página do diário de Sofia	119
Figura 4: Exercício de Lucas	133
Figura 5: Bilhete de Lucas	139

Lista de siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APA – American Psychiatric Association
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSI – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
CEMAE – Centro Municipal de Apoio Educacional
CID-10 – Classificação de Doenças versão 10
DCP – Diagnóstico Clínico-pedagógico
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais versão 5
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOP – Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação
PAAE – Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar
PET – Plano de Estudos Tutorados
PIP – Programa de Intervenção Pedagógica
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMI – Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Sumário

Introdução.....	18
1 O fracasso escolar, enigma da educação	26
1.1 Edson: surgimento do enigma	29
1.2 O diagnóstico médico-psiquiátrico como critério para a intervenção: reforço do problema	35
1.3 Principais indicadores do fracasso escolar	38
1.4 As redes de apoio no enfrentamento ao fracasso escolar.....	43
1.5 Os diagnósticos na rede pública municipal de ensino de Itabira e o desafio da inclusão	48
2 O fenômeno da transferência e os casos enigmáticos da educação	58
2.1 O conceito de transferência elaborado pela clínica psicanalítica	59
2.2 A transferência no ato educativo.....	62
Fenômenos que podem impedir ou dificultar a instalação da transferência no ato educativo.....	63
2.3 A transferência do lado do aluno	66
2.4 Contratransferência.....	69
2.5 A transferência do lado do professor.....	69
2.6 Os casos enigmáticos da educação e sua relação com a transferência.....	72
2.6.1 Augusto: intervenção pedagógica de orientação psicanalítica.....	73
2.6.2 Melissa: intervenção pedagógica de orientação psicanalítica.....	77
3 A metodologia da pesquisa e as contribuições teóricas para o estudo	81
3.1 O percurso metodológico	83
3.1.1 Análise dos indicadores de qualidade	84
3.1.2 Análise dos dados da Educação Especial	84
3.1.3 Análise do processo diagnóstico.....	85
3.1.4 Estudo de caso.....	86
3.2 O fracasso na alfabetização	90
3.3 As contribuições da psicogênese da escrita.....	91
3.4 A análise da leitura	93
3.5 Outras contribuições teóricas que fundamentaram nosso trabalho	94
3.5.1 A teoria de Jean Piaget.....	95
3.5.2 A teoria de Piaget e a organização e o funcionamento da Educação Básica em Minas Gerais	96
3.5.3 Contribuições de Vygotsky para a educação.....	99

3.5.4 Contribuições da psicanálise aplicada à educação	101
4 Caso Sofia: “Por que todo mundo sabe ler e escrever, e eu não?”	103
4.1 A história de Sofia	108
4.2 Sofia na Casa Lar	109
4.3 O Diagnóstico Clínico-pedagógico ou o trabalho de intervenção pedagógica com Sofia?	110
4.3.1 O uso do alfabeto móvel	111
4.3.2 Outras estratégias pedagógicas	112
4.3.3 A leitura de Sofia	113
4.3.4 As questões subjetivas reveladas durante a intervenção.....	115
4.4 Conversando com a coordenadora da Casa Lar	120
4.5 O que o caso de Sofia nos ensina	121
5 Caso Lucas: “O que o meu filho tem?”	124
5.1 Um olhar sobre a história de Lucas	128
5.1.1 ECOP com a mãe de Lucas	128
5.1.2 ECOP com o pai de Lucas	130
5.1.3 ECOP com Lucas	131
5.2 Um outro olhar para o menino Lucas a partir das intervenções do Diagnóstico Clínico- pedagógico.....	131
5.2.1 A escrita de Lucas	133
5.2.2 A leitura de Lucas	134
5.2.3 Leitura e interpretação de textos	135
5.2.4 As produções de texto de Lucas.....	135
5.2.5 Os aspectos subjetivos no trabalho pedagógico com Lucas.....	141
5.3 O que o caso nos ensina	142
6 Considerações finais	146
7 REFERÊNCIAS	153
8 ANEXOS	158

Introdução

O estudo aqui apresentado não foi idealizado quando comecei a rascunhar o projeto que submeteria ao processo seletivo do curso de Doutorado. Na verdade, ele é fruto de vários “encontros” que marcaram a minha vida. Muitos desses encontros nortearam os caminhos que fui seguindo.

Meu desejo de ser professora, por exemplo, surgiu quando era ainda muito nova e foi sustentado ao longo da vida. O encantamento pela escola e o desejo de aprender a ler e a escrever vieram quando, aos 4 anos de idade, via meus irmãos irem para a escola, enquanto tinha que ficar em casa com nossa mãe. A insistência em acompanhar meus irmãos e poder frequentar a escola fez com que nossos pais conseguissem a autorização da diretora para eu assistir às aulas três vezes por semana.

A escola, que só atendia crianças a partir dos 6 anos, abriu uma exceção, e a diretora consentiu que eu frequentasse a sala de aula em que a minha irmã estudava, o antigo pré-primário, mesmo tendo apenas 4 anos de idade.

A “tia Verinha”, professora da classe, tinha o cuidado de reproduzir as mesmas atividades que preparava para a turma, pois, se houvesse alguma diferença, eu percebia e pedia para trocar a folha por uma igual à dos outros alunos.

Em casa, eu também gostava de me sentar à mesa e fazer as tarefas escolares junto com meus irmãos. Se alguém falasse que eu estava apenas rabiscando a folha de papel, eu retrucava dizendo que estava escrevendo.

Um fato muito relevante que guardo em minhas recordações foi o dia em que ganhei meu primeiro livrinho: *As centopeias e seus sapatinhos*. Como ainda não sabia ler, ficava com o livro nas mãos, sempre pedindo que alguém lesse. Aquela repetição me causava imenso prazer, e sempre ria muito com o desfecho da história. Embora já conheces aquele enredo de cor, ouvia como se fosse sempre a primeira vez. E sentia o desejo de conseguir ler o livro sozinha.

Assim, quando ingressei no pré-primário, minha empolgação foi maior ainda: queria aprender a ler e a escrever. Adorava me arrumar para ir à escola e participar da aula da “tia Neuzinha”.

Essas docentes e essas experiências despertaram em mim o desejo de ser professora. O tempo passou, mas o meu desejo não. Assim, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de

Educação da UFMG. Minha inserção na graduação trouxe novos desafios e algumas perguntas: como eu poderia ajudar as crianças e os adolescentes que não conseguem aprender a ler e escrever? Por que alguns alunos se mostram refratários às intervenções pedagógicas e ofertas educacionais destinadas aos estudantes com baixo desempenho acadêmico?

Na graduação, cursei a disciplina Psicologia Escolar, ministrada pela professora Ana Lydía Santiago. Essa disciplina marcou meu encontro com a Psicanálise e fez surgir um novo desejo: ser psicanalista.

Assim, as aulas e orientações da professora Ana Lydía me guiavam nas leituras e nas intervenções propostas com alunos que apresentavam impasses na aprendizagem dos conteúdos escolares. A realização de um estudo de caso no decorrer da disciplina abriu-me a perspectiva de conhecer melhor uma outra forma de atuação.

Naquele estudo de caso, tive a oportunidade de aplicar uma metodologia que me permitia conhecer a história de vida do aluno e sua trajetória escolar, propondo intervenções a partir do que o estudante ia me ensinando sobre a sua aprendizagem acadêmica e sobre seus impasses, fazendo a aposta de que esse aprendiz conseguiria avançar nos estudos.

Em alguns desses casos, eu ficava me perguntando se aquele aluno apresentava mesmo um entrave, uma vez que respondia muito bem às provocações intelectuais. Em outros casos, questionava-me por que o estudante recusava insistentemente o saber. A questão é que essas crianças e adolescentes, que se constituíam como um enigma aos meus olhos, me impulsionavam a desvendar essa incógnita, e isso me movia no sentido de buscar cada vez mais conhecimentos.

Nesse sentido, ao perceber os alcances da Psicanálise, onde a Pedagogia parecia estacionar, passei a me dedicar ainda mais aos estudos e aprofundar as reflexões sobre o fracasso escolar, buscando conhecimentos que me possibilitassem uma melhor apropriação da aplicação da psicanálise ao campo educacional.

Desse período em diante, comecei a participar de cursos e disciplinas com ênfase na psicanálise. Esses estudos contribuíram para ampliar meu olhar para a situação que as crianças e adolescentes vivenciavam e que podiam repercutir no processo de construção do conhecimento.

Assim, a Psicanálise foi fazendo parte do meu cotidiano. Envolvida com grupos de estudo que se dedicavam ao ensino e à transmissão da psicanálise, passei a integrar o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise e Educação (Nipse) da UFMG e a participar de alguns laboratórios de Psicanálise que se organizavam em torno de determinados temas de pesquisa.

No Nipse, participei da pesquisa intitulada “Estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais de Desenvolvimento e Deficiência Intelectual: intervenção e formação de professores por meio da metodologia de conversação”, projeto de cooperação técnica entre a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa foi coordenada pela professora Doutora Ana Lydia B. Santiago, tendo participado da equipe as professoras Doutoras Raquel Martins de Assis e Maria José Gontijo Salum e a psicanalista Graciela Bessa. Também faziam parte desse grupo psicólogos e pedagogos estudantes da Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG.

Tive a oportunidade de intervir em alguns casos, trabalhando sob a orientação e supervisão das professoras responsáveis pela pesquisa. Assim, o meu interesse pelo fracasso escolar nasceu de minhas inquietações diante dos alunos que não aprendem os conteúdos transmitidos por essa instituição. Então, acreditando que é possível reverter esse quadro de não aprendizagem acadêmica de muitos alunos, eu vim para o mestrado e agora para o doutorado. No mestrado, a minha pesquisa teve como objetivo central a investigação dos possíveis fenômenos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que podem contribuir para produzir entraves escolares. Para isso, levei em consideração a inclusão escolar de duas crianças que estudavam em uma escola de referência em qualidade educacional da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Investiguei as estratégias e os recursos utilizados pela instituição para promover a aprendizagem dos alunos que não conseguem aprender a ler e a escrever no tempo esperado¹. Utilizando o estudo de caso sob a perspectiva da Psicanálise, trabalhei com crianças que apresentavam impasses na alfabetização, porém não possuíam nenhum diagnóstico que justificasse suas dificuldades.

Ao finalizar o mestrado e retomar minhas atividades laborais, percebi um aumento discreto e contínuo no número de casos de alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual e de Transtorno do Espectro Autista. Considerando-se que os casos que mais crescem são também os que podem se tornar mais enigmáticos para a escola, minha proposta de estudo consiste em uma pesquisa-intervenção com alunos que se encontram nomeados com um diagnóstico de Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

¹ A referência ao tempo esperado diz respeito à idade certa para a alfabetização, proposta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse documento foi assinado pela presidente do Brasil em 8 de novembro de 2012 e tem como objetivo fazer com que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Então, no doutorado, embora o tema continue em torno do fracasso escolar, trabalhei com crianças e adolescentes que apresentam sintomas escolares, mas que possuíam algum diagnóstico médico que os colocava na rubrica da Educação Especial. Investiguei também até que ponto uma nomeação advinda de um diagnóstico poderia impactar o desempenho acadêmico de tais alunos.

Nesse caso, minha hipótese é de que as práticas pedagógicas falham quando, além de não levarem em conta a subjetividade do aluno, são atravessadas pelo impacto que a nomeação de um diagnóstico pode causar tanto nos educadores, quanto nos próprios alunos.

Esta pesquisa teve como referencial teórico a psicanálise e se propôs a realizar uma leitura da relação atual entre o fracasso escolar e a educação especial, por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados em função de impasses na alfabetização. Considerando que os fenômenos que interferem na aprendizagem escolar ganham destaque quando algo não vai bem no contexto acadêmico de alguns alunos, podemos localizar um mal-estar se instalando. Assim, problemas como dificuldades de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e comportamentos considerados inadequados pela instituição são apontados como importantes desafios nas conversas entre os docentes.

Cabe ressaltar que os comportamentos que perturbam a ordem da instituição podem estar relacionados à sexualidade, à agressividade, à violência e aos problemas na relação professor/aluno. Na maioria dos casos, é possível perceber que os problemas comportamentais e de relacionamento do docente/educando estão associados às dificuldades de aprendizagem acadêmica, podendo ser a causa ou o efeito delas. Quando persistem, tais entraves levam à busca por um diagnóstico.

Logo, partindo do pressuposto de que o fracasso escolar é um dos maiores desafios da educação brasileira, estudar os casos de alunos com impasses na alfabetização e com um diagnóstico da educação especial pode ser uma forma eficaz de entender esse problema e de propor intervenções mais apropriadas às necessidades de cada caso, para, assim, reverter a situação de dificuldade acadêmica evidenciada por muitos alunos.

Em face disso, investiguei os casos de alunos que, mesmo tendo um diagnóstico, se configuram em um verdadeiro enigma para a instituição escolar ou para determinado professor, uma vez que já passaram por diversas intervenções educacionais sem se beneficiarem delas.

Nesse sentido, várias questões foram formuladas: por que essa criança não aprende os conteúdos acadêmicos? O que acontece com esse aluno que está sempre metido em confusão? Por que essa menina não presta atenção às aulas? Por que esse adolescente não consegue parar

quieto? Por que esse menino não consegue reter o aprendizado escolar? Por que esse aluno não se alfabetiza como os demais?

Em minha trajetória profissional, trabalhando desde o ano 2000 na área da educação, observei que a escola, ao se deparar com essas questões, procura construir saídas que auxiliem no enfrentamento e resolução de tais impasses.

A elaboração, oferta e execução de projetos específicos, como o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), as aulas de reforço (no turno ou contraturno escolar), a escola de tempo integral (com uma proposta de oferecer atividades diferenciadas, como aulas de música, esportes, artes, dentre outras), são possibilidades a que a instituição escolar tem aderido na tentativa de proporcionar aos seus alunos o atendimento de suas necessidades e, conseqüentemente, uma melhora no rendimento escolar e no comportamento apresentado dentro da instituição. No entanto, por mais que a escola e os professores se desdobrem, sempre resta um contingente de alunos que se mostram refratários a essas estratégias e não conseguem se beneficiar do que lhes é oferecido. Quando essas estratégias não surtem o efeito esperado, a escola muitas vezes adota atitudes mais rigorosas, não com o intuito de punir ou excluir os alunos, mas de educar. Na prática, essas atitudes mais rigorosas acabam gerando uma reação que vai da indignação à rejeição, e até mesmo à violência.

Nesses casos, o mais comum é observar que, após esgotadas todas essas intervenções, o docente começa a buscar um diagnóstico que explique o motivo que fez todo esse investimento fracassar. Tais diagnósticos podem marcar ainda mais a vida desse aluno como o diferente, aquele que traz a marca do estranho, do infamiliar, que provoca medo e horror, que remete ao que é conhecido, mas não se sabe como abordar (FREUD, 1926-1929/2014, p. 139). Nesse ponto, podemos identificar as dificuldades localizadas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Quando esse público passa a frequentar as classes comuns das escolas regulares, muitos docentes relatam seus incômodos e suas dificuldades em trabalhar com tais crianças sem a presença de um professor especializado.

Quando não são disponibilizados tais profissionais, muitos professores regentes da classe acabam não se implicando com a aprendizagem de tal educando, chegando a defender a ideia de que aquele aluno está na escola apenas para socializar, não para aprender os conteúdos transmitidos pela instituição.

Assim, o ideal de “educação para todos”, que propõe a inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola, sem exceção, parece fracassar à medida que não consegue garantir a real inclusão e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos por parte de seus alunos. Além disso, ao propor a educação para todos, perde-se justamente a ideia de que a diversidade precisa ser

respeitada, criando-se condições para que as particularidades de cada aluno sejam consideradas nesse processo. Dessa maneira, “um ideal igualitário de tal envergadura pode promover segregação e contribuir para neutralizar, com suas normas, justamente o que singulariza os diversos sujeitos.” (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 19).

Nesse sentido, minha experiência na educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem me mostrado quantos casos passíveis de inclusão são “abandonados” nas salas de aula, sem uma atenção particularizada às suas necessidades, ou mesmo são deixados sob a responsabilidade do professor ou profissional responsável pelo apoio pedagógico, sendo apenas inseridos, em ambas as condições, na educação regular.

Não é incomum ouvir relatos de professores de apoio sobre a utilização de outros espaços da escola para a realização do trabalho individual com tais alunos, quando, na verdade, esses educandos deveriam estar estudando junto com a turma/série em que estão matriculados.

O que acontece nessas situações é uma prática que vai na contramão do que propõe a inclusão escolar, pois apesar de o aluno frequentar o ensino regular, a dinâmica pedagógica utilizada acaba segregando esse estudante.

Assim, não é raro ver professores de apoio trabalhando conteúdos totalmente diferentes e sem relação com o planejamento dos conteúdos propostos para aquela turma e série escolar em questão.

Esses alunos, geralmente, ficam à revelia do que os profissionais de apoio entendem como necessário à sua formação. Na verdade, isso acontece porque, muitas vezes, esses docentes ficam perdidos sem conseguir conectar seu trabalho com o da escola regular, mais especificamente ao planejamento da classe.

Em consequência de todas as fragilidades observadas na educação especial/inclusiva, os alunos passam a frequentar o ensino regular, ficando, no entanto, à margem dele. Esses alunos são falados, a partir do seu diagnóstico, pela escola, pelos professores, pelos seus colegas e, muitas vezes, até por seus familiares; porém, não são escutados.

Dessa forma, por meio de um diagnóstico, os alunos que não aprendem os conteúdos acadêmicos e ou apresentam um comportamento caracterizado como inadequado pela escola e estão na rubrica da educação especial, acabam virando mais um número nas estatísticas que tratam do fracasso escolar, sofrendo os impactos que a nomeação dessa etiqueta do saber médico traz para a vida do estudante.

Buscando discutir esse processo usando a lente da Psicanálise, apresentarei o meu trabalho em seis capítulos. No primeiro capítulo, denominado “Fracasso escolar, enigma da educação”, discutirei a tendência de se recorrer à área médica para definir as causas dos

problemas escolares. Essa tendência surgiu no final do século XIX e, apesar de já ter sido criticada nas décadas anteriores, persiste até hoje, com forte propensão à procura de formalizar um diagnóstico para as crianças que não aprendem os conteúdos acadêmicos e/ou não se comportam como a escola considera o mais adequado.

No segundo capítulo abordarei a definição do conceito de transferência, partindo do que é estabelecido pela clínica psicanalítica e o efeito do fenômeno no ato educativo. Por meio dessa discussão, buscarei refletir sobre a relação da transferência com os casos que são considerados enigmáticos, pela educação ou por um dado professor. Enfocarei a importância da transferência, apresentando fragmentos de alguns estudos de caso que evidenciam a presença e efeitos de tal fenômeno na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

No terceiro capítulo caracterizarei a metodologia adotada pela pesquisa, bem como os procedimentos realizados, demonstrando que tais métodos foram definidos a partir de cada um dos casos, observando-se as especificidades da história de cada aluno, sua trajetória acadêmica e suas necessidades em relação aos aspectos conceituais pedagógicos. Assim, o singular de cada aluno foi o ponto para que a intervenção fosse uma proposta particularizada no um a um.

No quarto capítulo, apresentarei o primeiro estudo de caso. Trata-se de Sofia, uma adolescente de 13 anos de idade, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental (EF), com diversos impasses no seu processo de alfabetização e vários diagnósticos discordantes e contraditórios, dentre eles o de Deficiência Intelectual. Assim, ressalto a importância de oferecer a parte conceitual pedagógica para que a aluna se aproprie dos conhecimentos que ainda não domina, sendo orientada e acompanhada nas atividades escolares. Outro ponto que merece destaque é o fenômeno da transferência presente nesse ato educativo, o que favoreceu o avanço da adolescente em suas aprendizagens acadêmicas.

No quinto capítulo, intitulado “O que meu filho tem?”, enfocarei o segundo estudo de caso. Lucas, um menino de 10 anos, cursando o 4º ano do EF, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e de Deficiência Intelectual, apesar de alfabetizado, demonstra diversos impasses em relação ao uso social da escrita. Nesse caso, destacamos o uso do Diagnóstico Clínico-pedagógico e das Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica. Tais metodologias permitiram esclarecer que as dificuldades de Lucas, embora se localizassem na esfera pedagógica, sofriam o impacto da identificação com a nomeação advinda do diagnóstico. Dessa forma, além de trabalhar a parte conceitual pedagógica de que Lucas necessitava para avançar na aprendizagem escolar, foi preciso desfazer algumas identificações cristalizadas que atrapalhavam o desempenho acadêmico de Lucas.

No sexto e último capítulo serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, onde farei a análise dos estudos de caso. Para tal, retomarei a hipótese levantada e analisarei os impactos e efeitos que a nomeação advinda de um diagnóstico pode ter na escola, nos professores, na família, nas pessoas com quem o aluno convive e nele próprio. Em seguida, refletirei sobre os entraves na aprendizagem dos alunos com diagnóstico da educação especial e os fenômenos associados a essa problemática.

A realização deste estudo me possibilitou reafirmar a contribuição que a interlocução entre psicanálise e educação pode oferecer para a questão dos entraves escolares de alunos com trajetórias de fracasso escolar, marcados por um ato diagnóstico que lhes imputa um déficit.

Ressalta-se, diante disso, a importância de escutar o que o aluno tem a dizer sobre o que lhe acontece e sobre sua dificuldade. Assim, é possível elucidar aspectos ligados à sua subjetividade e ao diagnóstico que recebeu os quais podem estar interferindo em sua relação com o saber escolar, bem como definir um método particularizado de intervenção que proponha estratégias específicas para cada um desses alunos.

1 O fracasso escolar, enigma da educação

A ideia de perfeição constitui uma imperfeição humana. (Carlos Drummond de Andrade)

O cotidiano da instituição escolar nos mostra que, ainda hoje, alunos são classificados de acordo com sua capacidade de reproduzir o conhecimento transmitido em sala de aula. Em função disso, o discurso dos profissionais da educação aborda os casos de indisciplina e de não aprendizagem dos conteúdos acadêmicos a partir do viés do saber científico, atribuindo aos impasses escolares apresentados pelos alunos uma deficiência ou um transtorno.

Dessa forma, diagnósticos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), são cada vez mais usados pelos docentes, no ambiente escolar, para nomear os casos de alunos de que a instituição se queixa, que não aprendem os conteúdos acadêmicos a partir do que a escola oferece, ou são considerados um “problema” para os educadores e para a própria escola, sendo, por isso, contabilizados na estatística do fracasso escolar. Mas afinal de contas, o que é o fracasso escolar? O fracasso escolar existe?

O tema do fracasso escolar é abordado por Charlot (2000, p. 16) pelo foco da premissa de que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. Essa leitura que o autor faz tem o intuito de provocar uma reflexão a respeito desse fenômeno, sinalizando para a importância de mudar a perspectiva de se pensar sobre o que é dito a respeito do fracasso escolar, considerando-o não como um objeto de discurso, mas a partir das trajetórias e histórias de vida dos alunos que estão na rubrica desse fenômeno.

É importante considerar que o professor, na sua rotina docente, avalia o rendimento acadêmico de seus alunos e deve prestar contas disso. Explicar a situação de baixo desempenho escolar de alguns alunos gera angústia, e a prática da nomeação dessa queixa por meio de um diagnóstico do discurso da ciência, que circula amplamente nas mídias e entre o público leigo, vai ser usada para explicar e justificar os entraves dos alunos, para dar forma ao que não funciona na escola. A tendência mais atual, em consonância com o que marca nossa contemporaneidade, é a de priorizar a hipótese de uma deficiência relativa ao funcionamento mental para a explicação das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares (SCARIN; SOUZA, 2020). Não seria possível reconhecer, nessa tendência, uma atualização da perspectiva orgânica de análise do problema do fracasso escolar, esboçada e criticada com vigor nas

décadas de 1970 e 80 por diversos autores, como Gouveia (1971), Patto (1988), Souza e outros (1989), do campo da Educação?

A abordagem orgânica foi a primeira e mais antiga teorização sobre o fracasso escolar. Ela surgiu no final do século XIX, defendendo a ideia de que os problemas no processo de escolarização podiam ser justificados por distúrbios neurológicos (SANTIAGO, 2005, p. 23). Tal teoria teve como precursores médicos higienistas e sanitaristas, que exerciam papel de especial importância nos meios educacionais (GRIFFO, 1996, p. 14). Por outro lado, a hipótese de uma deficiência mental restava como pano de fundo; a suposição da presença de uma disfunção cerebral mínima, não verificável por meio de exames, é o que era usado para explicar a maior parte dos distúrbios de aprendizagem localizados no contexto escolar.

Autores como Patto (1999), Angelucci e outros (2004), que analisaram a produção científica e acadêmica a respeito do fracasso escolar, além de apontarem, em suas pesquisas, para a importância de se analisar as causas desse fenômeno de um ponto de vista multifatorial, observaram os limites e as consequências prejudiciais da hipótese orgânica para a subjetividade do aluno. A década de 1970 produziu uma crítica consistente a respeito dessa temática, colocando em destaque as explicações organicistas, centradas nos transtornos e distúrbios de aprendizagem e da medicalização dos alunos em situação de fracasso escolar. Essa produção foi amplamente socializada nos meios acadêmicos e ainda serve de alerta aos pesquisadores e educadores a respeito dos novos discursos e práticas, nos dias de hoje, que tendem a localizar o fracasso escolar no aluno, em alguma disfunção relativa aos processos psicológicos fundamentais (percepção, memória, linguagem e pensamento) ou algum comprometimento orgânico, sendo que tanto em um caso, como no outro, o que prevalece é a presença de um déficit do funcionamento neuronal.

Desse modo, considerando-se a relação com o saber na sociedade contemporânea, Charlot ressalta que é preciso acabar com o discurso da escola, que

fala como se o aluno não pudesse aprender nada fora dela. Aprendem-se muitas coisas importantes fora da escola. Mas cuidado: temos também de acabar com uma forma de “denuncismo” contra a escola, porque há pessoas que dizem que se aprendem muitas coisas fora da escola, para com base nesse argumento, desvalorizar a escola. Aprendem-se coisas fundamentais dentro da escola e fora da escola. São coisas específicas e temos de respeitar a especificidade dos vários lugares e situações em que se aprende (CHARLOT, 2013, p. 177).

Nessa tônica, o fato de um aluno não conseguir se apropriar dos conteúdos que a escola define como necessários para aquele ano ou série escolar não significa que esse aluno não

aprenda. É preciso considerar as inúmeras questões que podem estar interferindo nesse processo escolar. E evitar a via tão rápida de relacionar o problema à aprendizagem do aluno.

O mesmo acontece com a abordagem sociogênica, também conhecida como concepção do *handicap* sociocultural, ou teoria da carência cultural, que situa a causa dos problemas no processo de escolarização no fator sociocultural. Tal abordagem atribui às crianças de classes economicamente desfavorecidas, que apresentam em seu vocabulário dialetos regionais distintos da língua dominante, uma condição de menor capacidade intelectual. Os fatores afetivo-emocionais também são citados quando se busca localizar as causas das dificuldades escolares das crianças, sendo que aqueles fatores costumam ser apontados como o resultado das relações vivenciadas nas diferentes configurações familiares.

Embora a predominância de estudos que associavam a influência sociológica do sujeito ou do ambiente em que viviam à sua aprendizagem ou ao seu nível de escolaridade seja da década de 1970 (ANGELUCCI *et al.*, 2004), mesmo hoje é possível perceber que muitos educadores ainda se apoiam nas ideias veiculadas por aqueles estudos. Muitos educadores defendem a ideia de que as precárias condições de vida de alguns de seus alunos são a principal causa das dificuldades escolares vivenciadas por esses discentes.

Deve-se considerar a importância da divulgação dessas abordagens não para explicar o fracasso, mas para advertir os educadores em relação à tendência, quase natural, que eles têm para explicar rapidamente os impasses acadêmicos como decorrentes da situação de exclusão social das crianças e do meio familiar ao qual pertencem. Na verdade, apesar de todos os esforços de conscientização para que os professores evitem essa via para tratar das queixas escolares, o que se verifica é que essas concepções são facilmente adotadas e aparecem em seus discursos.

Além disso, muitos professores se queixam da falta de acompanhamento pelas famílias em relação aos deveres escolares da criança, afirmando que isso acontece devido ao “pouco ou nenhum valor” que a educação/estudo tem para os familiares, em função da realidade sociocultural deles. Sob a alegação de que essas crianças não recebem, por parte de seus familiares próximos, nem estimulação, nem acompanhamento, tão pouco incentivo aos treinos e tarefas que são importantes para o desempenho escolar, os entraves escolares são explicados por essas razões e, por conseguinte, as famílias são rotuladas como negligentes. Os estudos de Neves (2014, p. 157) nos mostram que, muitas vezes, as famílias têm dificuldade de compreender a linguagem utilizada pela equipe escolar, e que isso acaba intensificando a distância entre família e escola. Na maioria dos casos, não se trata de falta de interesse, mas de

entender o que eles podem fazer e como devem fazer para auxiliar seus filhos nas responsabilidades concernentes ao contexto escolar.

Também não é incomum identificar no discurso dos professores aspectos relacionados tanto à hipótese de déficit intelectual/cognitivo, quanto à de carência cultural e mesmo das questões afetivas para justificar os problemas escolares pelos quais a criança passa. O que se evidencia nessa postura dos educadores é o seguinte: sempre que eles estão diante de um aluno que se mostra refratário a diversas intervenções propostas como uma possível saída para os entraves escolares, aparece uma necessidade de explicar e justificar o que acontece com o educando. Assim, numa tentativa de apaziguar a angústia diante de tais casos, os professores recorrem a essas concepções.

Na hipótese de um déficit cognitivo/intelectual/neuronal, fica muito clara a ideia de que as crianças que possuem esse diagnóstico necessitam de um tratamento médico e/ou medicamentoso. Dependendo do quadro clínico, é preciso um Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como ter acesso a recursos e serviços pedagógicos específicos ao seu caso. A demanda por esse tipo de atenção parece trazer implícita a ideia de que, sem esse aparato, a criança não aprende – o que é expectativa da escola.

Já na hipótese de uma carência cultural, fica subentendida uma convicção de que esse aluno precisa ter acesso à cultura e a uma estimulação (anterior ao período escolar e oferecida pela família) que lhe possibilite desenvolver habilidades que favoreçam seu desempenho acadêmico, uma vez que essa criança parece estar sempre em desvantagem em relação às outras. Dessa maneira, essa perspectiva acaba por prescrever um déficit a esse educando.

1.1 Edson: surgimento do enigma

No contexto da vida institucional de uma escola, geralmente os alunos com problemas no processo de escolarização são situados em dois conjuntos: um, que reúne os alunos identificados como casos para o ensino especial; outro, agrupando aqueles que, segundo a queixa dos professores, demonstram baixo desempenho acadêmico. Em relação ao segundo grupo, não são incomuns diagnósticos contraditórios, discordantes, ocorrendo, inclusive, a não confirmação na prática da avaliação feita fora da escola por especialistas, seja em relação ao desempenho, seja no tocante à aquisição no plano cognitivo. Diante de tal incongruência, os alunos inicialmente agrupados no conjunto “baixo desempenho” acabam sendo deslocados para o primeiro grupo, expandindo o conjunto dos alunos da Educação Especial.

É preciso notar que o fracasso desses alunos com baixo desempenho acadêmico acarreta consequências ao plano da subjetividade e do comportamento dentro e fora da sala de aula. Geralmente, tais alunos são aqueles cuja forma de presença dificulta o manejo da sala de aula. Os professores os identificam como indisciplinados, mais agitados, dispersos, agressivos, muito falantes, ou, no extremo oposto, apáticos, desmotivados e silenciosos. Somados os fatores perturbação e ausência de aprendizagem acadêmica, os professores são os primeiros a recomendarem uma avaliação médica abrangente, que possa explicitar e explicar o fracasso escolar do aluno.

Em nossa primeira experiência profissional como professora regente de uma turma (na época, a 2ª fase do 1º ciclo de Alfabetização, o que hoje corresponderia ao 3º ano do Ensino Fundamental), tivemos sob nossa responsabilidade alunos com idades entre 8 e 9 anos em situação de fracasso escolar. Na escola, era costume reagrupar os casos difíceis, os alunos considerados problemáticos e os mais atrasados em uma mesma turma, atribuindo a regência dessa turma a um professor novato, que desconhecia o histórico daqueles alunos ditos “os piores”. Outro critério observado para o agrupamento desses alunos era a distorção entre a série e a idade.

Edson, por exemplo, um menino de 12 anos de idade, fazia parte da turma. Além da diferença de quatro anos em relação à maioria dos demais alunos, ele ainda não estava alfabetizado. O que nos foi dito a seu respeito, para justificar seu fracasso escolar, colocava a situação e a herança familiar no cerne do problema. Os pais, ambos sem estudos, constituíram uma prole numerosa. Nenhum dos filhos conseguiu aprender a ler e escrever. Logo, Edson, o caçula, era apenas mais um na série dos “pouco dotados para os estudos”.

Evidencia-se, nesse fragmento de caso, a tendência dos professores a associar os entraves escolares a um comprometimento intelectual e também às precárias condições de vida da família. Isso pode ser corroborado por uma fala da professora que tinha lecionado para o aluno no ano anterior: “A família dele é muito pobre. Eles não têm acesso a livros, jornais, revistas... a quase nada. Além disso, seus pais não são alfabetizados, e os irmãos também não conseguiram aprender a ler e a escrever.”

Nesse sentido, dentro da escola, a análise das dificuldades escolares vivenciadas por Edson era realizada seguindo essa via.

Embora fosse uma jovem professora inexperiente, eu não me contentava com a lógica daquele tipo de explicação. O discurso dos outros professores não era suficiente para me convencer de que aquele aluno não aprenderia em função de um suposto problema orgânico (mental ou neuronal) hereditário. Portanto, desde o primeiro momento em que comecei a

lecionar, busquei utilizar diferentes estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem não só de Edson, mas de toda a turma.

Nesse contexto, Edson constituía, há muitos anos, um caso de fracasso escolar. Contudo, diferentemente do que acontece geralmente, seu comportamento era impecável: sempre muito calmo e educado, esforçava-se para fazer tudo o que o professor lhe solicitava, mas não conseguia nenhum avanço na aprendizagem. As intervenções pedagógicas tentadas com ele foram as mais variadas, e nenhuma alcançou algum sucesso. Ele frequentou um projeto voltado para a alfabetização de alunos repetentes e outros projetos de intervenção que apenas reforçaram sua defasagem na trajetória acadêmica.

Depois de várias reprovações e de se mostrar refratário a todas as estratégias educacionais oferecidas, não é incomum acontecer de a escola desistir de alunos como Edson. Na prática, não é raro alunos que, como Edson, chegam à puberdade sem estarem alfabetizados percorrerem o ensino regular em parte abandonados à própria sorte. O problema mais grave quando a escola desiste do aluno é de o aluno também desistir da escola, abandonar a escolarização, evadir da instituição e, assim, abdicar de seu direito de estudar e de aprender os conteúdos acadêmicos. Outros continuam frequentando o ensino regular até completar quinze anos de idade, quando, então, são transferidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A situação de não aprendizagem daquilo que é expectativa da escola contribui não apenas para a evasão, como leva a outros problemas. É o que nos indica Anny Cordié (1996) em seus estudos clínicos: para compensar o fracasso escolar a que estão vinculados, muitos alunos procuram se fazer notar por outros meios, que vão desde bancar o engraçado da turma até a adoção de condutas consideradas mais desviantes. Dentre o contingente de alunos que não aprendem os conteúdos acadêmicos, uma grande parte continua a frequentar regularmente a instituição, vivenciando cotidianamente uma situação de exclusão em relação à aprendizagem de novos conteúdos escolares, à participação na dinâmica da aula proposta pelo professor e, inclusive, ao processo de avaliação. Resta-lhes, muitas vezes, apenas a expressão de uma reação ligada à revolta e à rejeição social que experimentam dentro da escola e em relação ao direito de escolarização. Não é raro que reações empreendidas como saída a essa situação adversa culminem na violência escolar.

Cordié (1996) também aponta a situação do aluno que aceita e acaba se identificando com seu fracasso. Tais alunos se encontram numa posição de indiferença e imobilismo significativo, como o caso de Edson: um aluno que nunca reclamava, que ficava sempre quieto, em um canto, no fundo da sala de aula, e que parecia ter se conformado com a ideia de não ser capaz de aprender os conteúdos acadêmicos.

Comento este caso porque Edson foi o aluno que se tornou enigma para mim, no meu primeiro ano de docência. Sua convivência com o fracasso se transformou no motor ativo de toda uma pesquisa sobre o tema do fracasso escolar. Diante de tal desafio, o primeiro passo foi adaptar os instrumentos de trabalho, privilegiando o que consegui fisgar do interesse pessoal de Edson, que já mostrava sinais da puberdade, não sem descuidar do interesse dos demais alunos, em função da idade deles e respeitando o nível cognitivo em que se encontravam. Meu investimento no caso foi mais além: consegui dedicar-me a uma investigação e intervenção mais individualizada junto a Edson nos horários em que aconteciam as aulas especializadas.

Nessas ocasiões, pude notar que o caderno de Edson era muito caprichado e ele usava a letra cursiva traçada de maneira bem definida, atingindo um formato bem bonito. Na verdade, como não sabia ler, nem escrever, pode-se dizer que era um excelente copista. Esse aspecto se confirmava quando tentava produzir um texto por conta própria: nesses momentos, o que ele reproduzia eram letras unidas, coladas umas às outras, formando um conjunto aleatório. Nem mesmo oralmente, estimulado por pequenas séries de desenhos, ele era capaz de criar uma história.

O trabalho individualizado com Edson e o incentivo que recebia de minha parte na sala de aula, no sentido de convidá-lo a participar do trabalho e das brincadeiras com os colegas, foram transformando sua maneira de se mostrar. A meu ver, e ao ver dos colegas, também parecia um aluno mais confiante e alegre. Todos notaram que ele começou a sorrir.

Durante as intervenções individualizadas, Edson aproveitava o tempo para falar de sua mãe. Ela era lavadeira e ajudava no sustento da casa somando sua receita à do marido, que trabalhava como pedreiro juntamente com os filhos mais velhos. Em relação à escrita, Edson sempre preenchia todos os espaços da folha com uma escrita característica da criança que se encontra no estágio inicial da alfabetização. Gostava de mostrar sua tarefa, fazendo-me saber que a tinha feito sozinho, sem ajuda de ninguém.

Minha intervenção consistia em valorizar o esforço dele, não sem deixar de observar que ele apagava tudo o que tinha feito e reescrevia novamente sem pestanejar, copiando a correção da tarefa feita no quadro pela professora. Eu refletia sobre a atitude dele: será que apagava e copiava a resposta do outro por ter sido inúmeras vezes repreendido por seus erros e por não fazer a tarefa correta? Ou será que tinha certeza de não saber; só o outro (professor, colega) sabia? De toda forma, mesmo sem ter acompanhamento em casa, Edson se preocupava em mostrar a atividade feita à sua professora. Assim, mostrava-me seu desejo de franquear sua dificuldade, de ser um aluno como os outros, de apreender e ser capaz de superar as dificuldades

impostas por essas questões. Além disso, eu percebia nele a dedicação e o desejo de aprender os conteúdos trabalhados no contexto escolar.

No decorrer do ano letivo, para minha surpresa, Edson deu provas de ter aprendido a ler e a escrever. Não pude esquecer o dia em que ele levantou a mão, mostrando-se muito entusiasmado, e, à beira da euforia, pediu autorização para ler o que eu acabara de escrever no quadro. Pediu, teve a palavra e leu! Leu corretamente, o que foi comemorado pelos colegas e por mim também.

A posteriori, comecei a me perguntar o quê da intervenção tinha se mostrado eficaz. Aprendi, mais tarde, quando tomei contato com o “Diagnóstico Clínico-pedagógico”, a importância de oferecer para o aluno a parte conceitual necessária ao seu aprendizado. Esse trabalho consiste em identificar qual é exatamente o impasse que o aluno apresenta, pedindo esclarecimentos que permitam acompanhar seu raciocínio para a resolução da atividade, e intervir, a partir dessa identificação, de forma a “tratar” essa dificuldade pela via conceitual. No caso de Edson, percebi que ele não reconhecia e nem identificava as letras do alfabeto. Assim, a intervenção teve esse ponto de partida: privilegiar as atividades de alfabetização.

Ainda dentro da concepção do Diagnóstico Clínico-pedagógico, a atitude do educador junto à criança deve ser a de aprender com ela sobre suas dificuldades, aspecto que considero fundamental nessa proposta de intervenção. Trata-se, mais precisamente, de ouvir o que o aluno diz sobre sua dificuldade e considerar sua resposta para elaborar intervenções individualizadas, ainda que com os recursos instruídos pela pedagogia. As intervenções de cunho pedagógico, no caso de Edson, foram construídas a partir dos elementos que ele forneceu. De certa forma, eu já praticava o que propõe o Diagnóstico Clínico-pedagógico. Os encontros foram estreitando a relação de confiança e, assim, consolidando a relação transferencial, o que lhe permitiu passar a falar de outras dificuldades, vividas no plano subjetivo, em casa e na escola. De seu lugar, no fundo da sala de aula, onde fora colocado por sua grande estatura, fazia de tudo para ser notado como um bom aluno, pedia insistentemente a vez, mas sua participação não contribuía para seu objetivo, em função da grande defasagem pedagógica que apresentava.

Vale observar que o Diagnóstico Clínico-pedagógico é uma metodologia de intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem. Ainda que o aluno fale sobre suas questões pessoais, o objetivo é escutar a forma como desenvolve seu raciocínio na execução de uma tarefa, verificar os instrumentos conceituais dos quais dispõe e poder analisar esse processo. As questões subjetivas são acolhidas, mas sabe-se que a escuta da parte do profissional não é suficiente para retirar o aluno da situação de fracasso. Por isso, o fundamental em escutar é aprender com a criança o que ela pode ensinar sobre seu impasse, endereçando-lhe perguntas pontuais sobre

seu entendimento acerca do seu processo de construção do conhecimento relativo ao conteúdo pedagógico que demonstra entraves. Apenas suas respostas são capazes de explicitar seus impasses e sobretudo o mal-entendido daquilo que incorporou e que está gerando embaraços. A expressão de outros impasses mais concernentes à subjetividade pode vir à tona ou não. Há crianças que sentem necessidade de expressar problemas e conflitos familiares, de maneira mais direta ou subentendida. Quando a expressão desses problemas toma a cena da intervenção pedagógica de forma prioritária e repetitiva é que se considera o encaminhamento da criança para uma intervenção psicanalítica que acolha a subjetividade e o sintoma da não aprendizagem, no plano de uma manifestação do sujeito do inconsciente.

No caso de Edson, embora a escola preferisse explicar o fracasso desse aluno por meio da “carência cultural” supostamente oriunda do meio familiar e considerando igualmente os conflitos nas relações familiares, assim como o fato de nenhum membro do grupo haver se apropriado da leitura e da escrita, foi fundamental minimizar esses elementos determinantes para uma intervenção poder ter lugar. Foi assim que me impliquei no processo do aluno, pondo em marcha uma série de procedimentos que certamente contaram no investimento decidido para que ele se alfabetizasse. Consentir com as explicações que situam o fracasso escolar do aluno no limite do meio familiar é o atalho mais rápido para o docente se fixar em uma posição de paralisação diante do fenômeno, reforçando a exclusão do “fracassado”.

Para a escola, Edson, um caso paradigmático porque não conseguia aprender a ler e a escrever por nenhum método ou projeto, foi explicado pela falha da família: como nenhum membro tinha se alfabetizado, ele seguiu essa “normalidade”. Para mim, Edson, inicialmente um desafio, porque se mostrava refratário a todas as intervenções pedagógicas empreendidas, se tornou um enigma: esse aluno me fez questionar o que podia ter destravado sua dificuldade tão rapidamente e com tanto sucesso. Perguntei-me: o que realmente contou para tirar Edson do fracasso?

Toda a pesquisa que desenvolvo no âmbito do fracasso escolar por meio de estudos de caso de crianças apresentando impasses e dificuldades para o acesso ao universo da leitura e da escrita tem como motor essa questão que formulei no caso de Edson. Minha inserção no Nipse (FaE/UFMG) fornecerá os suportes teórico e metodológico para a resposta que sempre considera o único de cada caso, como propõe a psicanálise.

1.2 O diagnóstico médico-psiquiátrico como critério para a intervenção: reforço do problema

Muitas crianças vão parar em consultórios médicos em função de um comportamento considerado estranho ou inadequado na escola, bem como de impasses acadêmicos persistentes. Assim, muitas vezes, são encaminhadas a especialistas e saem dessas consultas com um diagnóstico formalizado. Aquelas que saem sem a “etiqueta” do saber médico continuam diante da questão que supostamente deveria explicar suas dificuldades; frequentemente, suas famílias buscam outros profissionais para avaliá-las, até conseguir um diagnóstico e, quem sabe, até mesmo um remédio que promova a melhora dos sintomas escolares que elas apresentam.

Temos em Scarin e Souza uma profícua discussão sobre o processo de patologização da educação. Segundo as autoras,

[...] a justificativa para a vigência da medicalização da sociedade nos chega em forma de diagnósticos, os quais se aferram a eventos particulares, transformando-os em condições gerais e pertença legítima ao convívio diário, que corroboram a sua existência e instigam o encontro de uma saída, uma cura para tais questões. A cura viria pelo uso da medicação (SCARIN; SOUZA, 2020, p. 2).

A impressão que se tem nesses casos é que um diagnóstico seria a solução para os entraves escolares que o aluno enfrenta. Contudo, não é isso que observamos na prática do cotidiano escolar, pois a nomeação do problema e o uso de um medicamento não estão necessariamente relacionados à melhora do quadro apresentado no contexto escolar.

Assim, alunos que saem dos serviços de saúde com um diagnóstico trazem consigo, junto com esse laudo médico, uma nomeação que provavelmente lhes acompanhará pelo resto da vida. Não se trata de questionar a importância do diagnóstico, mas de chamar a atenção para as implicações que um diagnóstico (correto ou incorreto) pode trazer para a trajetória escolar dessa criança e também para a sua vida. Dependendo do diagnóstico, esse aluno passa a fazer parte do público que está na rubrica da Educação Especial.

Nesses casos, tais alunos, além da escola regular, têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme seu quadro clínico, ele ainda terá um professor de apoio que o acompanhará no ambiente escolar, com a função de realizar as adaptações pedagógicas e flexibilizações curriculares necessárias, bem como mediar as situações de aprendizagem. Muitos desses alunos também recebem tratamentos específicos em ambulatórios

ou consultórios particulares. Ou ainda podem passar a frequentar, além da escola regular, uma escola que atende unicamente o público da Educação Especial.

Já para os alunos que possuem um diagnóstico que não pertence ao público da Educação Especial, as estratégias educacionais e os tratamentos vão depender das especificidades do seu caso. No geral, eles têm acesso às mesmas propostas de intervenção pedagógica que são indicadas para alunos com baixo desempenho acadêmico.

Na prática, vemos que as intervenções para os alunos que estão na rubrica do fracasso escolar, independentemente de se ter ou não um diagnóstico, parece não repercutir de forma significativa no rendimento acadêmico do aluno. Diante dessa constatação, como as instituições escolares reagem, uma vez que o fracasso escolar desses alunos também influencia nos resultados que classificam as escolas em relação à sua qualidade educacional?

Partindo da minha experiência profissional na Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Itabira (MG), percebi que, geralmente, as escolas procuravam ajuda quando o resultado de seus alunos nas provas externas era baixo. Essas escolas pareciam meio perdidas, sem saber como modificar a sua situação. Porém, a impressão que eu tinha é que, para a SME, os alunos com baixo desempenho acadêmico tornavam-se fora da escola apenas números que ajudavam a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esses números serviam para classificar as melhores e as piores escolas em qualidade educacional. Se considerarmos que uma das variáveis utilizadas para calcular o Ideb é a avaliação externa, veremos que, no que tange ao fracasso escolar,

o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora configure-se de forma diferente, enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espriai-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzindo em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2017, p. 23).

Assim, nesse contingente de alunos que acumulam em sua trajetória escolar uma história permeada de fracassos, localizamos também os alunos que são público da Educação Especial.

Minha experiência no Centro Municipal de Apoio Educacional (Cemae) – setor responsável pela coordenação dos serviços da Educação Especial, oferecido nas escolas públicas da rede municipal de Itabira – também me mostrou que a situação de tais alunos não

era tão diferente da situação dos alunos que hoje são classificados como aqueles com baixo desempenho escolar. Embora eles tivessem acesso a diversos serviços e apoios, na SME eles também eram tratados como números.

Na verdade, meu trabalho nesse Centro me permitiu constatar que muitos alunos com diagnóstico para Educação Especial, mesmo tendo acesso a uma atenção diferenciada, continuavam apresentando problemas no processo de escolarização. Tudo o que é oferecido para esses alunos dentro dessa rede de apoios, na grande maioria dos casos, acaba por não se converter em um melhor desempenho em sala de aula.

Em função disso, esses alunos continuam sendo casos paradigmáticos dentro das instituições escolares. Muitos profissionais da educação ainda reclamam que não sabem como conduzir o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. É como se a abordagem das dificuldades parasse no diagnóstico que foi dado, pois, muitas vezes, as oportunidades que seriam dadas àquela criança podiam ser inviabilizadas em função de uma equivocação dos docentes, que acreditam que, devido a um determinado diagnóstico, o aluno não apresenta condições de aprender os conteúdos acadêmicos.

Porém, o fracasso escolar desses alunos parece não ser mais um problema para a rede de ensino, uma vez que existe um diagnóstico e que foi disponibilizada para eles uma série de serviços e apoios. Logo, se a dificuldade se mantiver, já não haveria mais o que fazer. Dessa maneira, o baixo desempenho acadêmico desse público passa a ser explicado a partir de um diagnóstico que lhe confere a justificativa para um rendimento escolar insatisfatório.

Assim, a impressão que fica é que, a partir do momento em que a criança ou o adolescente recebe um diagnóstico, o fracasso escolar deixa de ser considerado um problema para a instituição e passa a ser uma questão do aluno e da sua família. É como se as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares fossem inerentes àqueles alunos. Mas será que todos esses alunos fadados ao fracasso escolar não conseguem mesmo aprender os conteúdos veiculados pela instituição? Será que eles podem ter um rendimento acadêmico melhor?

Preocupados com o Ideb, e acreditando que os alunos da Educação Especial acabam interferindo nos resultados da escola, há relatos de que muitas instituições utilizam vários recursos para impedir a participação desses alunos nas avaliações externas, os quais vão desde retirar os alunos da sala de aula e colocá-los em outros ambientes até solicitar aos pais que o aluno fique em casa no dia da referida avaliação.

1.3 Principais indicadores do fracasso escolar

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um dos principais indicadores que temos hoje para saber como está a aprendizagem nas escolas brasileiras. O Ideb foi criado em 2007 e é calculado de dois em dois anos a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas no Censo Escolar, e as médias de desempenho alcançadas pelos alunos nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Esses exames são as avaliações externas apuradas em nível nacional no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio das escolas públicas e privadas do país. Juntamente com os testes aplicados aos alunos, o Saeb analisa os questionários direcionados à escola, ao diretor e ao professor.

Além das avaliações em nível nacional, o estado de Minas Gerais também possui um sistema próprio, denominado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). O Simave trabalha com duas modalidades de avaliação. A primeira é um Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae), que funciona *on-line* e oferece suporte didático para os dirigentes e professores das escolas. Essa plataforma gera provas a partir das habilidades que devem ser trabalhadas nas séries escolares.

A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (ProAlfa), aplicado de forma censitária nos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), aplicado no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Assim, a partir dos resultados do Saeb e do Simave é apresentado um panorama da situação de cada escola. Os dados do Saeb ainda são utilizados também para definir o Ideb da instituição.

A tabela abaixo apresenta os dados do Ideb do Ensino Fundamental das escolas públicas de Itabira, obtidos em 2017.

Tabela 1: Dados do Ideb 2017 das escolas da rede pública de ensino de Itabira (MG)

Escolas públicas	Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental
Rede Municipal	6,2	4,5
Rede Estadual	7,0	4,6

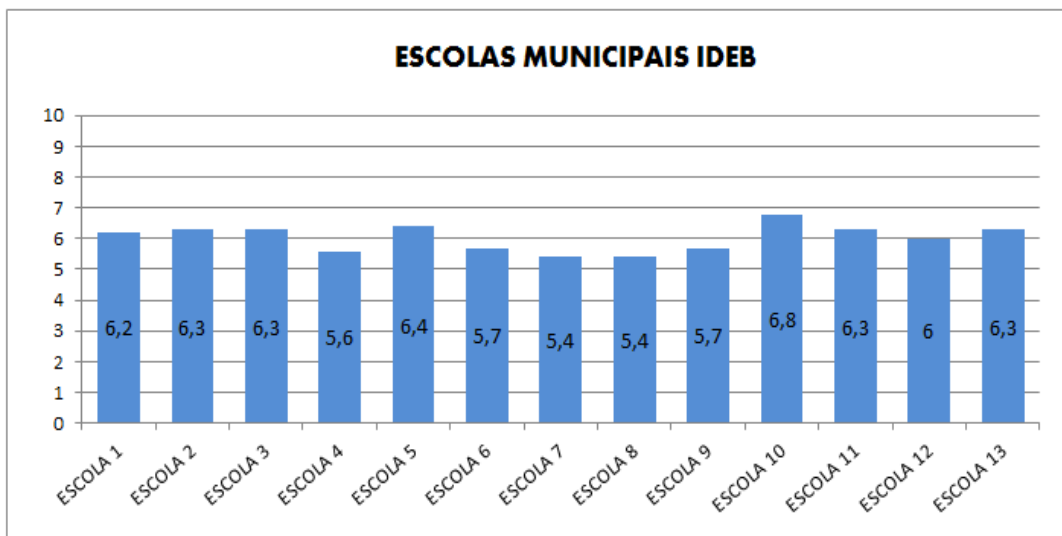
Fonte: MEC/Inep

Considerando-se que a meta estabelecida pelo Ideb em nível nacional é de 6,0 a ser alcançada até 2021, percebemos que as escolas da rede pública de ensino, tanto municipal quanto estadual, já atingiram essa meta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é importante frisar que essa média foi calculada a partir do resultado de todas as escolas que fazem parte de cada uma dessas redes de ensino. Porém, ao analisar a situação individual de muitas escolas, veremos que algumas estão abaixo desse mínimo definido.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, os dados nos mostram uma situação mais crítica, sendo que as duas redes apresentam resultados abaixo do esperado. Como o nosso objetivo é trabalhar com os alunos de escolas públicas da rede municipal, e não temos escolas nessa rede que atendem ao Ensino Médio, não vamos trabalhar com os dados relativos a essa modalidade de ensino.

O Gráfico 1 nos mostra o Ideb das escolas municipais de Itabira em 2017.

Gráfico 1: Ideb/2017 de treze escolas municipais de Itabira (MG)



Fonte: MEC/Inep

Considerando-se que as metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de alcançar 6 pontos até 2021, podemos verificar que cinco escolas não atingiram o mínimo estabelecido. Essas escolas trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Dentre as três escolas que atendem as séries finais do EF, a Escola 1, apesar de ter alcançado média 6,2, não alcançou sua meta individual, ou seja, 6,9. Portanto, também ficou abaixo da média.

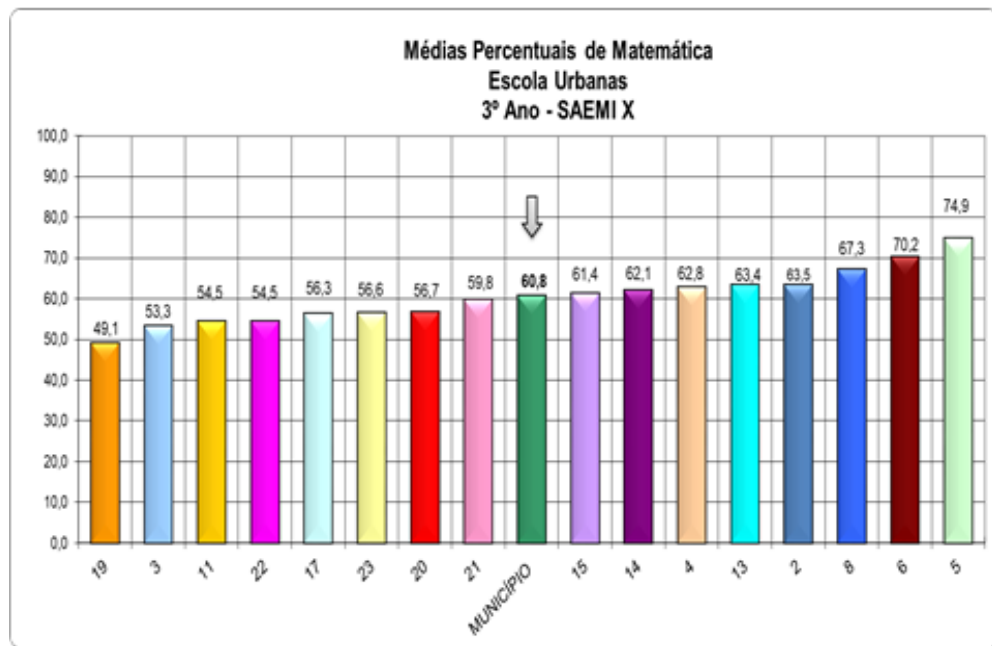
Então, das treze escolas acima relacionadas, aquelas seis, que correspondem a 46% do total, não atingiram o mínimo esperado.

Embora o Ideb seja um importante indicador da qualidade das escolas, ele deve ser a única fonte para analisar o trabalho desenvolvido pela instituição? Os resultados do Saeb e do Simave nos permitem avaliar a qualidade educacional das instituições? Essas avaliações conseguem contemplar outras variáveis relacionadas à realidade da cidade onde as escolas estão inseridas?

Pensando nisso, a equipe gestora da Rede Municipal de Educação de Itabira resolveu criar, em 2008, um sistema de avaliação próprio: o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira (Saemi). O Saemi avalia todos os alunos do 3º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental.

O Gráfico 2 nos mostra os resultados das avaliações do Saemi em 2017:

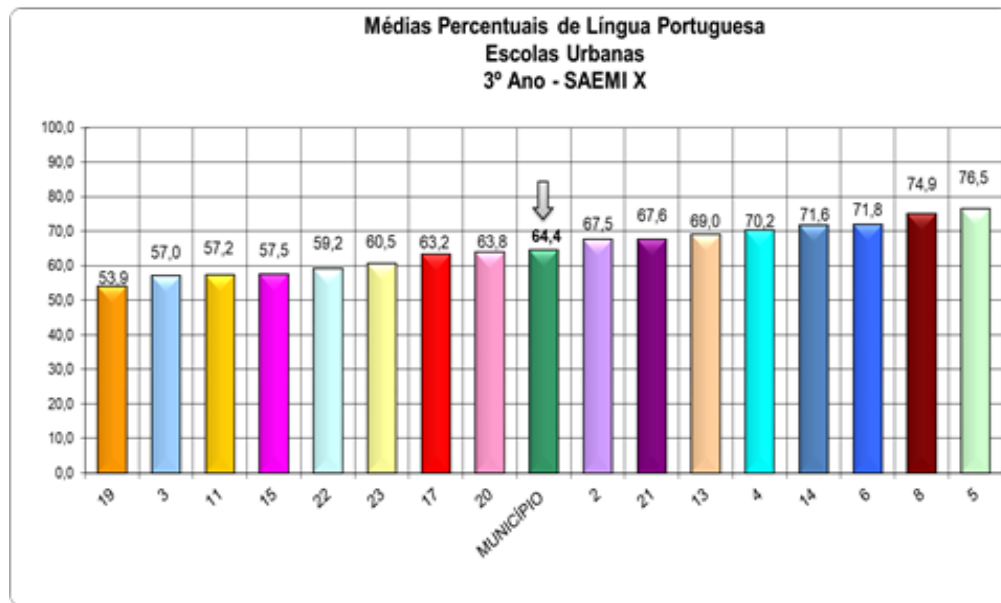
Gráfico 2: Média de dezesseis escolas do município de Itabira no Sistema de Avaliação Municipal referente à disciplina Matemática do 3º ano do Ensino Fundamental em 2017



Fonte: Arquivos dos registros da Secretaria Municipal de Educação de Itabira-MG/Saemi.

Os gráficos de Matemática mostram que o município teve uma média percentual de 60,8. Em dezesseis escolas avaliadas no 3º ano do Ensino Fundamental, oito não atingiram o mínimo de 60%, o que corresponde a 50% das escolas avaliadas em 2017. Temos uma situação um pouco menos preocupante na disciplina Língua Portuguesa, como é apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Média de dezesseis escolas do município de Itabira no Sistema de Avaliação Municipal referente à disciplina Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental em 2017



Fonte: Arquivos dos registros da Secretaria Municipal de Educação de Itabira-MG/Saemi.

Em Língua Portuguesa, as escolas alcançaram resultados melhores: cinco das dezesseis escolas não atingiram esse mínimo. Embora os resultados dessa avaliação tenham apresentado uma situação melhor, observamos que sete escolas não atingiram 70%. Entendendo que o 3º ano é um momento em que são avaliadas habilidades e competências próprias do ciclo de alfabetização consideradas pré-requisitos para aprendizagens futuras, podemos concluir que um número considerável de alunos apresenta dificuldades que, se não forem sanadas, poderão repercutir nos anos escolares subsequentes.

Então, de posse desses dados e dos dados obtidos nas avaliações e observações que a escola realiza no seu dia a dia, as instituições conseguem ter uma visão de como está sua situação e a situação de seus alunos, para que, a partir desses dados, cada escola possa repensar suas práticas, buscando tornar mais eficiente seu ensino.

Pelo que podemos perceber, avaliações para analisar o rendimento escolar dos alunos não faltam. Seja em nível internacional, nacional, estadual, municipal e institucional, há vários momentos de se testar os conhecimentos e competências que os alunos já adquiriram. O que será que está faltando no nosso sistema educacional para conseguir modificar a situação de fracasso escolar de várias escolas e de vários alunos? Por que as propostas de intervenção pedagógica não surtem o efeito esperado para todos os alunos? Por que ainda hoje o fracasso escolar é um desafio para a educação brasileira?

Cordié (1996, p. 17) acredita que o fracasso escolar é um problema recente, surgido no fim do século XIX com a escolarização obrigatória, na medida em que se propôs a inclusão de todo e qualquer aluno no sistema educacional. Ela afirma que o cerne da questão é que a obrigatoriedade do ensino não instaurou a igualdade de oportunidades.

Por sua vez, Esteve (2004) aborda a universalização da escola enquanto uma terceira revolução educacional que procurou romper com a pedagogia de exclusão. Ele analisa as mudanças educacionais pelo viés das mudanças sociais. Assim, embora o autor reconheça que as dificuldades escolares se tornem acentuadas, à medida que a escola começa a receber alunos de famílias que nunca haviam frequentado essa instituição antes, ele também enfatiza a importância de o acesso à educação ter sido ampliado.

No Brasil, a universalização do ensino primário só se deu legalmente a partir da Constituição de 1934, cuja alínea a do parágrafo único do artigo 150 estabelece: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Já a universalização da Educação Básica só foi garantida em lei com a Constituição Federal de 1988, que define em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatória e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria [...] II – progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). Aqui, vemos que houve uma ampliação, pois antes eram previstas a obrigatoriedade e a gratuidade apenas do ensino primário, passando a serem garantidas para todo o Ensino Fundamental.

É importante destacar que a existência da lei não garante por si só que esse público tenha realmente acesso à educação e, mais do que isso, que sejam oferecidas condições para sua permanência na instituição, bem como possibilidades de acompanhar os conteúdos e obter sucesso nos estudos.

Sem dúvida, a democratização do ensino trouxe para dentro da escola muitos alunos que até então estavam fora. Mas será que o êxito nos estudos é determinado somente pelos estímulos que os alunos recebem no ambiente familiar? Será que as aprendizagens que essas crianças já trazem de casa podem colocá-las em melhores condições para aprender os conteúdos escolares com relação às outras crianças? Será o fracasso escolar uma consequência dessa inclusão?

Todo esse processo que culminou na proposta de uma escola democrática, que estabelecia que todos indistintamente deveriam ter acesso garantido às instituições escolares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras (BRASIL, 1997), foi um marco para a Educação Inclusiva. Em decorrência desse e de

vários movimentos internacionais de inclusão, datados das últimas décadas do século XX, vemos um retrato da inclusão se delineando no cenário educacional brasileiro.

Em 1990, tivemos a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, foram aprovados a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um plano de ação com a finalidade de atingir os objetivos propostos nessa Declaração. Essa Conferência foi o pontapé inicial para as políticas públicas da Educação Inclusiva. Em 1994, aconteceu na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que culminou na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca inicia-se defendendo a seguinte ideia:

[...] o direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultado sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6).

Com isso, vimos os ideais da inclusão serem debatidos e apresentados como um compromisso firmado junto a 88 governos e 25 organizações governamentais (BRASIL, 1997).

1.4 As redes de apoio no enfrentamento ao fracasso escolar

Os principais indicadores do fracasso escolar nos permitem conhecer apenas variáveis numéricas, que retratam muitas vezes a difícil realidade de algumas escolas e de muitas crianças.

Como vimos, nosso maior desafio não é elaborar avaliações para constatar as fragilidades do ensino brasileiro; nosso maior desafio é modificar esse cenário. Não importa em quantos momentos do ano escolar esses alunos serão avaliados; importa o que nos propomos a fazer para melhorar a qualidade do ensino em cada período que analisamos as avaliações e verificamos que os resultados estão abaixo do esperado.

Muitas instituições escolares tentam compensar a objetividade dos dados numéricos incluindo em sua avaliação a observação. Dessa forma, tentam obter o máximo de informações sobre a vida de cada uma dessas crianças. Mas o que é feito com essas informações? O que a instituição faz quando se esgotam todos os recursos que a escola propôs para facilitar a aprendizagem da criança?

Uma das saídas que a escola tem utilizado é buscar apoio em outras instâncias. Isso pode ser percebido pelo trabalho em rede que vai sendo articulado com a assistência social, com a saúde, com o Conselho Tutelar, com a Secretaria de Esportes e Lazer, dentre outras.

Em Itabira, em 1992, a dificuldade de uma criança cega dentro de uma escola regular da rede pública municipal motivou uma equipe a oferecer a essa aluna os recursos educacionais e o apoio técnico para facilitar sua inclusão no espaço escolar. Assim, foi criado o Cemaie.

A princípio, esse órgão funcionava em um espaço dentro da escola em que a menina estudava, como se fosse uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e contava apenas com uma pedagoga e uma professora de braile, que se dedicavam ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressalta-se que a aluna estudava em uma sala de aula da escola regular, recebendo o acompanhamento de uma professora de braile. No contraturno escolar, ela tinha o ensino complementar no Cemaie.

É possível perceber que, nesse caso específico, a ajuda solicitada foi para uma aluna com uma deficiência; por isso, ela faz parte do público da Educação Especial.

Essa organização do ensino especial só começou a funcionar desse modo a partir da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, tal organização só se estabeleceu quando legalmente a educação foi reconhecida enquanto um direito de todos, independentemente de sexo, idade, raça, condição socioeconômica, capacidade física ou mental, e qualquer outra variável.

A Constituição de 1988 também estabeleceu no inciso I do artigo 206 a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Para garantir essa igualdade de condições, uma das propostas foi o AEE. Já o inciso III do artigo 208 propugnou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É importante perceber que a Constituição Federal de 1988 defende o direito de todos os alunos estudarem na escola regular, entendendo que o AEE pode ser oferecido em outras instituições, porém, preferencialmente, deve ser realizado na rede regular de ensino.

Evidencia-se que, pela primeira vez, uma Carta Magna discorre sobre serviços e recursos que devem ser ofertados para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos que não conseguem acompanhar o andamento das aulas em função de um quadro clínico que afeta a sua aprendizagem. No entanto, essa Carta prevê o AEE apenas a alunos público da Educação Especial (alunos com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas

habilidades/superdotação). Logo, alunos que apresentam entraves escolares, mas não possuem um diagnóstico ou um laudo médico que os classifique como público da Educação Especial, acabam ficando fora da abrangência do AEE.

Diante disso, alunos com diagnósticos de dislexia, TDAH, distúrbios de comportamento, entre outros, devem participar apenas das intervenções pedagógicas ofertadas pela própria escola em que estudam, ainda que se mostrem refratários a tais intervenções. Dessa maneira, tais alunos acabam ficando no limbo.

Já os alunos com algum tipo de deficiência tiveram um novo olhar para a sua educação, uma vez que antes ela era oferecida em local separado e específico, fora do ambiente escolar comum. Embora na prática a inserção dessas crianças na escola regular ainda seja um processo em desenvolvimento, por lei ela passou a ser garantida no Brasil desde 1988.

Retomando a história do Cemaee, a partir do início do seu funcionamento, ele começou a receber demandas de outras escolas. A princípio, atendia alunos cegos e com baixa visão, além de alunos surdos e com deficiência auditiva. À medida que alunos com novos quadros clínicos eram recebidos, novos profissionais com outras especializações foram sendo contratados. Os professores de braile e os intérpretes de Libras realizavam um trabalho itinerante, em que se deslocavam até as escolas em que os alunos estudavam para auxiliar tais estudantes, bem como para orientar as equipes escolares.

Em 10 de abril de 1996, foi criado oficialmente o Cemaee, através da Lei Municipal n. 3.276. Em seu artigo 1º, a lei estabelece: “Fica criado o Cemaee – Centro Municipal de Apoio Educacional – que tem por objetivo o atendimento não seriado e complementar a portadores de necessidades educativas especiais, estudos e pesquisas e capacitação de recursos humanos.” Aqui fica clara a proposta do Cemaee: oferecer um atendimento complementar, e não substitutivo, aos alunos que se constituem como público da Educação Especial. No seu artigo 2º fica determinado que o Cemaee será integrado por servidores do município. E no artigo 3º são criados, para atuar nesse Centro, os cargos de Assistente Social, Fonoaudiólogo, Diretor, Psicólogo e Terapeuta Ocupacional. Assim, uma equipe do Cemaee realizava um trabalho educacional, e outra equipe, um trabalho clínico.

A partir daquela data, o Cemaee foi para um imóvel maior, alugado pela Prefeitura Municipal de Itabira. Lá atendia alunos das escolas de todas as redes de ensino do município e de algumas cidadezinhas mais próximas. Além dos alunos com deficiência auditiva/surdos e os alunos com baixa visão/cegos, o órgão começou a atender também os alunos classificados com deficiência mental e aqueles com dificuldades ou atrasos na aprendizagem.

Alguns alunos estudavam em escolas regulares e frequentavam o Cemaie no contraturno. Outros frequentavam apenas o Cemaie, contrariando o que está proposto na Constituição Federal, tornando a Educação Especial uma substitutiva à Educação Regular. É importante ressaltar que esses casos eram exceção: geralmente, esses alunos apresentavam uma idade já avançada em relação à faixa etária dos alunos da Educação Básica.

Ao longo dos anos, o Cemaie trocou de sede várias vezes; em função disso, muitos de seus documentos se perderam. Então, para reconstruir um pouco da sua história, tivemos que contar com o relato dos profissionais que trabalharam lá nos seus primeiros anos de funcionamento.

O Cemaie foi instituído, inicialmente, com o objetivo de oferecer suporte aos alunos que possuíam uma deficiência que dificultava sua aprendizagem. Porém, com o passar do tempo, foi-se percebendo a necessidade de oferecer suporte técnico especializado também às equipes escolares onde esses alunos estudavam.

Ao ampliar o público que era atendido pelo Cemaie, a demanda cresceu consideravelmente. Logo, o Cemaie teve que restringir seu atendimento e suporte apenas aos alunos e profissionais das escolas públicas da rede municipal de Itabira.

Nessa reformulação da atuação do Cemaie, muitas crianças começaram a ser assistidas pelo AEE, que funcionava na própria sede do Cemaie. Os psicólogos, fonoaudiólogos e a terapeuta ocupacional que deram início ao seu funcionamento realizando um atendimento mais clínico foram percebendo que precisavam se adequar àquela nova realidade para atuarem de maneira mais educacional, reformulando o seu trabalho e suas intervenções. Com essas mudanças, os alunos começaram a ser encaminhados para os serviços da saúde quando necessitavam de atendimento clínico e passaram a receber no Cemaie apenas atendimento educacional.

Durante algum tempo, o Cemaie funcionou como uma SRM, atendendo todos os alunos que estavam matriculados na rede municipal de ensino da cidade e que faziam parte do público da Educação Especial. Porém, com o passar dos anos, o Cemaie não conseguiu mais absorver toda a demanda.

Então, em 2009, foi criada a primeira SRM em uma escola municipal que se localiza na área central da cidade. Assim, à medida que o número de alunos ia aumentando, novas salas de recursos foram sendo implantadas.

Atualmente, o município conta com um total de doze SRM, sendo dez localizadas em escolas públicas municipais e duas situadas no Cemaie, estas últimas destinadas a atender alunos surdos ou com deficiência auditiva e alunos cegos ou com baixa visão. As doze SRM em 2019

atendiam 275 alunos da rede municipal de ensino distribuídos nos dois turnos de funcionamento (manhã e tarde).

Ocorre que quando um aluno não se desenvolve na escola como o esperado, demonstrando ser um caso de não aprendizagem, ou mesmo quando apresenta um problema de comportamento, aparece a hipótese recorrente de que aquele aluno deve ter algum “problema” ou “deficiência”. Em função disso, tais alunos são encaminhados pela escola para uma avaliação médica ou psicológica. Alguns consultam um médico na rede pública ou particular de saúde. Os que recebem um diagnóstico são encaminhados para participar dos serviços e apoios da Educação Especial. Os alunos que não conseguem essa consulta podem ser encaminhados para a avaliação no próprio Cemaec.

Assim, ao receber a solicitação de avaliação, um profissional do Cemaec se desloca até a escola para fazer uma pré-avaliação da criança. A partir das observações desse profissional, a criança pode ou não ser encaminhada para a avaliação psicológica. A avaliação psicológica realizada pelo Cemaec consiste na aplicação de testes psicológicos que têm por objetivo estabelecer ou não um diagnóstico (de Deficiência Intelectual).

Nessa circunstância, quando a psicóloga julga necessário, ela solicita a avaliação de outro profissional do Cemaec, para que assim possa chegar a uma conclusão e emitir seu parecer. Dessa forma, quando o aluno ainda está em avaliação, ele pode ser encaminhado para participar das intervenções do AEE. Posteriormente, esse diagnóstico é anexado à sua documentação.

Então, nos casos de alunos que ainda não possuem um diagnóstico, mas estão em avaliação, é possível que esse seja inserido nos serviços de AEE por meio da Nota Técnica 04²/2014/MEC/SECADI³/DPEE, cujo texto define que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

² Apesar da nota técnica datar de 2014, ela é a principal referência que justifica a inclusão de alunos que ainda não possuem diagnóstico da Educação Especial nos serviços de AEE.

³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) foi criada em 2004 com o intuito de promover o pleno acesso à escolarização e à viabilização da inclusão de todos no sistema de ensino. Entretanto, a Secadi foi extinta em 2019.

O excerto acima nos permite perceber que, na verdade, o laudo médico não é condição *sine qua non* para o ingresso na SRM. Embora essa seja uma lei de 2014, ela ainda vigora e garante ao aluno o acesso ao AEE, mesmo sem ter um diagnóstico ou laudo que o classifique como público da Educação Especial. Assim, a simples hipótese de que o aluno tenha algum problema orgânico relacionado aos quadros que fazem parte da Educação Especial já permite que esse aluno seja inserido no AEE, utilizando-se do embasamento da Nota Técnica n. 4.

No entanto, independentemente de o aluno ter um laudo ou apenas uma hipótese diagnóstica, o fato de ter acesso a um atendimento educacional especializado é suficiente para garantir que a inclusão ficou assegurada?

Aliás, até que ponto os alunos que fazem parte do público da Educação Especial podem se beneficiar do processo de inclusão? Será que todos os alunos que vão para as escolas regulares conseguem avançar na aprendizagem? E em relação ao seu comportamento, o que é possível fazer? Eles se sentem acolhidos? Será que os alunos que recebem um professor de apoio para facilitar sua aprendizagem não se sentem ainda mais segregados? Esses profissionais realmente contribuem para o aprendizado dos alunos?

1.5 Os diagnósticos na rede pública municipal de ensino de Itabira e o desafio da inclusão

Os diagnósticos contabilizados na rede pública municipal de ensino de Itabira são apenas aqueles relacionados à Educação Especial, uma vez que esse levantamento é feito pelo Cemaie, órgão responsável por acompanhar tais casos. Embora saibamos da existência de outros quadros clínicos, não temos esses dados para discutir sua prevalência dentro das escolas. Portanto, priorizaremos as discussões referentes aos diagnósticos do público da Educação Especial.

A organização dos serviços da Educação Especial na rede municipal de ensino daquela cidade funciona assim: sempre que uma escola recebe um aluno com diagnóstico referente a um quadro clínico que tem direito ao AEE, a instituição encaminha os dados dessa criança para o Cemaie. O Cemaie entra em contato com a família da criança, e, caso a família concorde, a criança é matriculada na SRM mais próxima de sua residência.

Na SRM, a criança é acolhida e passa por uma avaliação pedagógica, que tem um objetivo mais de articulação e orientação, servindo como referência para o planejamento das atividades que serão trabalhadas no AEE. Além dessa, também há uma avaliação com o objetivo de definir os tipos de apoio ou serviço de que a criança pode necessitar.

Assim, pela descrição presente nos documentos de encaminhamento que a escola faz para o Cemaec, é possível ver que o nome do aluno vem com uma sinalização sobre seu problema, ou seja, uma descrição dos sintomas escolares que o aluno apresenta. Essa indicação que a escola faz permite um direcionamento do caso para um ou mais profissionais da equipe. Como foi dito no item anterior, também há uma avaliação com o objetivo de definir o diagnóstico de um quadro clínico mais impreciso, como é o caso da Deficiência Intelectual.

Trabalhando no setor de pedagogia do Cemaec desde 2015, observei que o número de alunos da Educação Especial matriculados nas escolas municipais crescia um pouco a cada ano. Embora fosse um crescimento bem discreto se comparado ao total de alunos da rede, podíamos perceber que aos poucos esses estudantes começavam a frequentar as escolas regulares. O número de alunos sem diagnóstico encaminhados para a avaliação psicológica do Cemaec também apresentava um crescimento. A Tabela 2 mostra esses dados.

Tabela 2: Alunos da Educação Especial/Inclusão e alunos da rede municipal de Itabira

	2015		2016		2017		2018		2019	
	Num	%	Num	%	Num	%	Num	%	Num	%
Alunos matriculados na rede	8.293	100	8.037	100	8.062	100	7.928	100	6.333	100
Alunos com diagnóstico	96	1,16	181	2,25	173	2,2	185	2,3	205	3,2
Alunos em avaliação	2	0,02	20	0,25	35	0,4	45	0,6	54	0,9
Total de alunos do Cemaec	98	1,18	201	2,5	208	2,6	230	2,9	259	4,1

Fonte: Arquivos dos registros do Cemaec.

O que nos chama a atenção é que, embora a inclusão dos alunos público da Educação Especial nas escolas comuns esteja acontecendo de maneira gradativa, esses números só aumentam, quase nunca diminuem. Embora os dados de 2019 ainda sejam parciais, é possível perceber que eles aumentaram bem em relação a 2015.

O número de alunos sem diagnóstico encaminhados para avaliação psicológica do Cemaec apresentou um crescimento bem significativo. Isso talvez seja reflexo das informações que a escola começou a ter sobre os sintomas referentes aos quadros clínicos pertencentes ao público da Educação Especial. Ou ainda, a suposição de que, quando algo não vai bem na aprendizagem escolar, é possível que o aluno tenha algum problema orgânico ou cognitivo.

Geralmente, os casos encaminhados para avaliação psicológica do Cemaec trazem uma descrição que nos permite inferir que são casos em que se supõe um quadro de Deficiência Intelectual ou de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses quadros têm apresentado um maior crescimento se comparado a outros, como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3: Diagnósticos identificados na Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva do município de Itabira

	2015	2016	2017	2018	2019
Deficiência Intelectual	40	78	75	76	75
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	15	32	32	42	58
Deficiência Física	15	15	14	16	14
Deficiência visual ou cegueira	7	13	13	13	13
Deficiência auditiva ou surdez	7	9	14	14	15
Deficiência Múltipla	8	34	20	24	30
Síndrome de Merrf	1	-	-	-	-
Síndrome de Algenam	1	-	-	-	-
Distrofia Muscular de Duchenne	1	-	-	-	-
Transtorno Obsessivo e Transtorno Desafiador Opositor	1	-	-	-	-
Em avaliação	2	20	40	45	54
Total de alunos	98	201	208	230	259

Fonte: Arquivos dos registros do Cemaee.

É importante salientar que, em 2015, as síndromes de Merrf, Algenam e a Distrofia Muscular de Duchenne foram contabilizadas separadamente; nos anos seguintes, elas foram classificadas dentro da deficiência física ou intelectual, de acordo com as características de cada uma. E ainda, o Transtorno Obsessivo e o Transtorno Desafiador Opositor não foram classificados dentro dos quadros da Educação Especial; por isso, esse diagnóstico não foi mais contabilizado. Embora os diagnósticos sejam variados, muitos são agrupados em categorias maiores para facilitar a organização dos dados.

Outros casos que não aparecem nesse levantamento são os alunos com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e de Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), dislexia, Transtorno Desafiador Opositor (TOD), Transtorno Bipolar, Esquizofrenia etc. Sabemos que são diagnósticos que aparecem com frequência no meio escolar. No entanto, não temos esses quantitativos, pois, como esses alunos não têm direito aos serviços e apoios próprios da Educação Especial, e é o Cemaee que realiza esse levantamento, esses dados não são contabilizados. Embora tenhamos consciência de que esses alunos também necessitam de algum tipo de atenção especial, eles acabam frequentando as escolas sem receberem apoio adequado às suas necessidades.

Todavia, se analisarmos quais diagnósticos referentes ao público da Educação Especial aparecem na rede municipal de ensino de Itabira, podemos perceber que, apesar de serem variados, alguns tipos de quadros clínicos apresentam um maior crescimento no decorrer dos anos. Dentre os casos caracterizados por um crescimento mais expressivo, localizamos os de Deficiência Intelectual (saltou de 40, em 2015, para 75, em 2019), de TEA (era 15, em 2015, e passou para 58, em 2019) e de Deficiência Múltipla (de 8, em 2015, passou para 33, em 2019).

Em relação à Deficiência Múltipla, localizamos três tipos: o primeiro associa a deficiência física à deficiência intelectual ou aos transtornos mentais; o segundo se refere à deficiência auditiva ou visual associada à Deficiência Intelectual ou aos transtornos mentais; o terceiro é constituído pela deficiência física associada à auditiva ou visual.

No caso dos dois últimos tipos, qualquer intervenção pedagógica deveria ser realizada por um professor especializado em Libras ou braile. Analisando os alunos presentes no Cema, só encontramos casos relativos a esses dois últimos tipos. Sendo assim, esse público não fará parte da nossa pesquisa, uma vez que a pesquisadora responsável pelas intervenções não possui esse tipo de especialização. Além disso, os diagnósticos que nos interessam são aqueles considerados imprecisos, em que a deficiência não pode ser facilmente constatada.

Porém, se pensarmos na Deficiência Intelectual e no TEA, por que os números aumentaram? Por que cresceu o número de casos de Deficiência Intelectual e com TEA ou por que dentre esses há casos de dificuldades de aprendizagem acadêmica?

Considerando, então, os outros quadros clínicos que apresentaram um maior crescimento ao longo dos anos, decidimos conversar com três profissionais da área da saúde para saber como estavam sendo realizados tais diagnósticos. Entrevistamos um neurologista, um psiquiatra e uma psicóloga.

Em relação ao TEA, os três profissionais afirmam que a presença dos movimentos repetitivos/estereotípias são um dos aspectos principais observados para a realização do diagnóstico. Embora todos concordem que seja um diagnóstico difícil, eles também ressaltam a importância de ser realizado o quanto antes. O psiquiatra e a psicóloga se baseiam no DSM V; o neurologista conta mais com a sua experiência e o conhecimento que diz ter acumulado ao longo dos seus anos de experiência para identificar os casos que se enquadram no espectro do autismo.

O psiquiatra e a psicóloga ressaltam que o TEA envolve um comprometimento na parte da linguagem, da interação social e do comportamento. O psiquiatra lembra que os casos mais graves são mais fáceis de identificar, enquanto os de grau mais leve exigem uma avaliação de outros profissionais, como um psicólogo e um terapeuta ocupacional.

O neurologista, por sua vez, fala dos equívocos que podem ocorrer quando outros problemas de saúde não são corretamente localizados, como o caso de uma criança surda ou mais desatenta que não responde ou reage quando é chamada, ou mesmo algumas psicoses que são nomeadas erroneamente como TEA.

Em relação à Deficiência Intelectual, conversamos apenas com o psiquiatra e o neurologista, uma vez que, ao analisar tais diagnósticos, verificamos que a maioria deles é

emitida por essas categorias profissionais. A psicóloga entrevistada não costuma fechar tais diagnósticos.

Os médicos entrevistados localizaram cinco tipos de Deficiência Intelectual: limítrofe, leve, moderada, grave e profunda. De acordo com eles, as três últimas são mais fáceis de serem identificadas, uma vez que são mais limitantes e evidentes. Já a Deficiência Intelectual limítrofe e a leve exigem mais do profissional; por isso, demandam um tempo maior para se concluir o diagnóstico.

De acordo com os médicos, a falta de estímulo pode facilmente ser confundida com esses dois tipos de Deficiência Intelectual. Assim, uma criança criada apenas por uma mãe com esquizofrenia ou mesmo com TEA pode apresentar um quadro parecido com uma Deficiência Intelectual, por falta do estímulo necessário, e, em função disso, receber um diagnóstico equivocado.

Dessa forma, os profissionais enfatizam que alguns tipos de Deficiência Intelectual são diagnosticados em apenas uma consulta. Outros tipos, porém, necessitam da avaliação de vários profissionais. Dentre essas avaliações, eles citam a neuropsicológica, ressaltando a importância do teste de QI e os relatórios de outros profissionais, como pedagogo e terapeuta ocupacional.

Em relação aos fenômenos observados nesse quadro clínico, eles localizam o atraso, explicando que a criança com Deficiência Intelectual tem um atraso para engatinhar, andar, falar, fazer o movimento da pinça com as mãos etc. Também mencionam a dificuldade de interação, de solucionar conflitos sozinha, a falta de noção diante do perigo e um comportamento muito pueril. Outro aspecto lembrado foram os comportamentos bizarros, como comer fezes e ter atitudes exageradas diante de situações corriqueiras.

Ao serem questionados sobre os diagnósticos mais emitidos em casos de crianças e adolescentes, o psiquiatra e o neurologista disseram ser o TDAH, seguido de transtornos de ansiedade e humor, e ainda Deficiência Intelectual e autismo. Porém, nenhum dos profissionais possui um levantamento estatístico que nos permita comprovar isso em números.

No entanto, eles consideram importante que profissionais da educação e familiares sejam melhor orientados para identificar os possíveis casos de TDAH, a fim de encaminhá-los para uma avaliação médica. Ainda em relação ao TDAH, eles localizam três tipos: o Transtorno de Déficit de Atenção (mais comum nas meninas), o Transtorno de Hiperatividade (mais comum nos meninos) e a combinação dos dois tipos.

O fenômeno observado no caso da hiperatividade é o comportamento inquieto e agitado do paciente, que mexe em tudo e que incomoda todos à sua volta. No caso do déficit de atenção, os médicos falam da falta de concentração e da dificuldade em manter o foco nas atividades

realizadas, bem como da distração. Porém, esses profissionais ressaltam que em qualquer diagnóstico o exame clínico é importante para descartar causas orgânicas que podem indicar outras doenças, bem como a avaliação de outros profissionais, o que contribui muito para uma avaliação mais completa e a correta identificação do diagnóstico.

Nessa tônica, vemos que, em muitos casos, o processo diagnóstico é extremamente difícil, exigindo atenção e cuidados redobrados com a observação de diversos fatores que podem influenciar tal avaliação e comprometer sua conclusão.

Assim, o estudo que estou propondo visa investigar os casos de alunos que, mesmo tendo um diagnóstico, podem se configurar em um verdadeiro enigma para a instituição escolar ou para um professor em particular, uma vez que já passaram por diversas estratégias pedagógicas, inclusive alguns já tiveram acesso a serviços educacionais especializados sem se beneficiarem deles. Casos em que o diagnóstico já foi posto em suspenso por algum outro profissional ou mesmo por uma instituição.

Então, considerando que os casos que mais crescem são também os que podem se tornar mais enigmáticos para a escola, minha proposta de estudo consiste em uma pesquisa-intervenção com alunos que se encontram nomeados com um diagnóstico de Deficiência Intelectual e de Transtorno do Espectro Autista. Na prática, observamos que alguns desses alunos, apesar de receberem atendimento educacional especializado, não apresentam avanços significativos que possibilitem sua real inclusão no espaço escolar sem necessitar mais desse tipo de recurso. Logo, se por um lado existe uma oferta de serviço, por outro, esse trabalho não reverte em mais independência, autonomia e aprendizagem para o aluno.

Outro ponto que a Tabela 3 nos mostra é que os números de diagnósticos relacionados até julho de 2019 estão maiores do que os números dos anos anteriores. Naquele ano, de um total de 6.333 estudantes matriculados em 20 escolas urbanas e 7 escolas rurais da rede municipal de ensino de Itabira, foi possível localizar 259 diagnósticos referentes a quadros clínicos da Educação Especial. Dessa maneira, tomaremos como referência para nossas análises iniciais os dados de 2019.

Assim, temos 24 escolas que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e três escolas que atendem aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). É necessário ter em mente que os alunos que estavam distribuídos por 24 escolas se concentram em apenas três escolas ao atingirem o 6º ano. Isso faz com que essas escolas acabem por ter um número maior de alunos da Educação Especial, o que pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4: Número de alunos com diagnósticos da Educação Especial ou em avaliação por escola

Escolas	Número de alunos com diagnóstico ou em avaliação
A	1
B	2
C	16
D	1
E	9
F	23
G	7
H	17
I	21
J	1
K	6
L	4
M	2
N	9
O	24
P	5
Q	14
R	1
S	6
T	17
U	6
V	0
W	15
X	12
Y	18
Z	20
£	0

Fonte: Arquivo dos registros do Cemaec.

Se fizermos uma análise dos dados de 2019, veremos que os casos de alunos com diagnósticos próprios do público da Educação Especial se concentram em 25 escolas, pois duas escolas da rede municipal não registraram a presença de alunos com diagnóstico.

A Tabela 4 nos mostra que, no total de 25 escolas, encontramos quatro que possuem apenas um caso atendido na Educação Especial e outras quatro com 20 alunos ou mais. Dessas quatro escolas que possuem um número maior de alunos da Educação Especial, duas compreendem o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental e as outras duas a Educação Infantil e os anos iniciais.

De posse desses dados, visitei algumas das escolas que concentram um número maior de alunos com diagnóstico, a fim de conversar um pouco com os diretores e saber quais os principais desafios enfrentados para o processo de inclusão desse público.

A primeira instituição visitada foi a escola identificada com a letra O na Tabela 4. É a escola da rede municipal de ensino que apresenta o maior número de alunos com um diagnóstico. A Escola O atende alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; logo, sua clientela tem entre 4 e 11 anos de idade.

A diretora dessa escola conta que um dos maiores dificultadores do trabalho é que muitos alunos necessitam de uma atenção especial; porém, a maioria não tem um laudo médico que possa garantir o acesso ao AEE. Ainda segundo ela, a escola tenta utilizar várias estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem desses alunos; no entanto, nem sempre tem sucesso.

A diretora relata uma situação em que incluiu vários alunos em um projeto pedagógico específico, voltado para os que apresentavam muitos entraves na aprendizagem. De acordo com ela, uma das alunas incluída nesse projeto, ao ver os outros colegas, apesar de ser mais calada, reclamou que havia alunos bem piores do que ela e que esses é que deviam participar do tal projeto.

A fala dessa menina nos alerta para o fato de que as estratégias educacionais voltadas para a inclusão escolar causam mal-estar entre os alunos e acabam se constituindo em mais um elemento de segregação. Então, torna-se urgente pensar em propostas pedagógicas que possam promover a inclusão sem submeter o aluno a esse sentimento de estranhamento e humilhação.

Nessa escola, fica evidente que os maiores entraves que os alunos apresentam se relacionam à aprendizagem e ao comportamento. Em vários momentos da conversa, é possível perceber o incômodo com as posturas e atitudes dos alunos, com maior ênfase na agressividade/violência e sexualidade. A dificuldade em seguir as regras da instituição, mesmo quando encontradas em alunos muito novos, que ainda estão se adaptando à escola, é vista como um empecilho muito grande e, às vezes, é relacionada a um quadro patológico.

Freud (1930-1936/2010, p. 43) destaca a questão social como uma das principais fontes de sofrimento humano, atribuindo ao relacionamento e à convivência com o outro uma das causas do nosso mal-estar. Isso pode ser percebido claramente nos dizeres da diretora da instituição, que relata situações em que os alunos recusam o que a instituição oferece, ao mesmo tempo em que se refere ao sentimento de impotência e incômodo que a equipe escolar vivencia ao ter que lidar com essas questões.

Assim, ao citar alguns alunos que a escola considera enigmáticos, seja pelo comportamento ou pelas limitações apresentadas diante da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, aparecem nomes de crianças da Educação Infantil e do 5º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, percebemos que as dificuldades surgem no período do ingresso da criança na instituição escolar, ou seja, na Educação Infantil, período em que se inicia a alfabetização, e no período de entrada na adolescência. Dessa forma, tais momentos se destacam, merecendo um olhar diferenciado por parte dos educadores.

Ao analisar os dados da Escola F, foi possível perceber que, apesar de um número alto de alunos frequentando o AEE, a maioria desses alunos não tinha um diagnóstico. Dentre 23 alunos, apenas 12 possuíam um diagnóstico. Os outros 11 alunos estavam sendo avaliados pela psicóloga do Cema, porém apresentavam suspeita de TDAH, de dificuldades de aprendizagem ou ainda defasagens escolares.

Embora esses casos não constituíssem público da sala de recursos, o Cema optou por inserir tais crianças, uma vez que essa escola ficava situada mais distante do perímetro urbano, atendendo crianças da zona rural. Como não havia outra SRM próxima, as crianças que estudavam na escola e que realmente necessitavam do AEE ficariam desassistidas. Então, como o público do AEE seria muito pequeno para justificar a existência de tal sala naquela região, a SRM acabou acolhendo uma demanda que não é da Educação Especial.

Nesse sentido, como o número de alunos com diagnóstico dessa instituição não era tão grande, a realidade dessa escola não se enquadrava na nossa proposta de estudo. Por isso, não fomos a essa escola para conversar com a diretora.

Outra instituição visitada foi a Escola I, que possui 22 alunos relacionados no quadro da Educação Especial. Essa escola recebe alunos dos anos iniciais (apenas o 4º e 5º anos, possuindo cinco turmas) e dos anos finais do Ensino Fundamental (15 turmas do 6º ao 9º ano). Ao todo, a escola tinha 475 alunos matriculados em 2019. Assim, sua clientela tem entre 9 e 17 anos.

O diretor da Escola I nos conta que um dos maiores problemas que ele percebe na instituição diz respeito à indisciplina, agressividade, violência e recusa. Ele considera como um “aluno problema” aquele que vai frequentemente à sua sala devido à queixa de algum professor, independente de esse aluno ter um diagnóstico da Educação Especial.

Todos os nomes lembrados são de adolescentes do sexo masculino. Alguns tinham um desempenho escolar razoável ou na média; porém, no 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental, começaram a apresentar um declínio no rendimento escolar e comportamentos inadequados.

Nessa escola, também percebemos que os entraves dos alunos começam a aparecer no início da adolescência, como também foi identificado na Escola O.

Na Escola Z, não encontramos uma realidade diferente. Os principais problemas se relacionam aos aspectos comportamentais. Essa escola atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano. Sua diretora também localiza o aparecimento de problemas dos alunos no 6º ano, quando eles ingressam nesta escola, fase em que os jovens estão entrando na adolescência.

Por último, conversamos com a diretora da Escola Y, que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental e possui 18 alunos da Educação Especial. A gestora aponta os problemas

de comportamento e os impasses na aprendizagem como fatores que muitas vezes comprometem o trabalho escolar. Os alunos que ela cita como uma incógnita para a escola são crianças de 6 e 7 anos, em fase de alfabetização. A diretora enfatiza a necessidade de avaliação médica para os alunos identificados como problema e que não possuem nenhum diagnóstico.

Assim, vemos que as primeiras dificuldades apresentadas pelos alunos, seja em relação ao comportamento, seja em relação à aprendizagem, aparecem no momento de ingresso do aluno na escola, no período em que se inicia a alfabetização e também no momento em que os estudantes estão entrando na adolescência.

2 O fenômeno da transferência e os casos enigmáticos da educação

Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro. Sabendo o que ele sabe, carrego a sua pasta (ALVES, 2004, p. 34-35).

Abordaremos neste capítulo sobre a escolha dos casos que serão estudados nesta pesquisa, no ponto da transferência e do enigma. Tratar desse tema nos coloca diante da complexa tarefa de nos apropriarmos do conceito de transferência elaborado pelo saber da clínica psicanalítica e de extrair dele as contribuições para um outro campo teórico: a educação.

Em face disso, as questões colocadas aqui são: como o conceito de transferência pode nos ajudar a fazer uma leitura dos fenômenos que acontecem na relação professor-aluno, ao mesmo tempo em que tornam o caso de “determinado” estudante mais instigante e interessante para um docente do que outros casos com impasses acadêmicos similares? O que faz com que um professor tenha tanta dificuldade em trabalhar com alguns alunos sem que esses tenham feito nada para merecerem essa hostilidade? Por que vemos alunos que parecem tão apegados a um professor em particular? O que faz com que um aluno recuse tudo o que o docente propõe?

É sabido que para a realização de uma prática pedagógica adequada, o docente precisa se apropriar e fazer bom uso dos conhecimentos de diferentes áreas do saber, aliando o planejamento de suas aulas a tais aportes teóricos. No entanto, é comum que a pedagogia se veja em um beco sem saída, sem dar conta de resolver os problemas de aprendizagem escolar de vários alunos, após reiteradas propostas de intervenção pedagógica sem sucesso. Isso nos revela o que Freud isolou como o impossível da educação. Santiago (2005) também destaca esse impossível da educação, afirmando que

[...] o ato do educador é sua transmissão; ele transmite um determinado conhecimento para um grupo de alunos esperando que esse conhecimento seja assimilado por completo, mas o resultado dessa transmissão não é previsível nem passível de um cálculo coletivo. Da parte dos alunos, observa-se que uns aprendem, outros não – às vezes, o aprendizado é marcado por sérias distorções, por erros grosseiros resultantes da equivocação, ou simplesmente, por não-aprendizado. O professor por sua vez, sobretudo à partir da análise das avaliações, nota que os alunos, muitas vezes conferem uma ênfase ao conteúdo distinta ou oposta àquela que ele pretendeu ressaltar. Outras vezes, a atitude dos alunos de aceitação, desafio, provocação ou recusa da pessoa do professor é que determina as relações de aprendizagem. Sejam quais forem os métodos pedagógicos utilizados, se se admite a existência do inconsciente,

não é possível fixar uma relação de causalidade entre os meios e os efeitos obtidos (SANTIAGO, 2005, p. 20).

Assim, dentre as várias contribuições da Psicanálise à área da Educação, podemos localizar que ela aponta para os limites do ato educativo, e nos remete à importância de compreender como o vínculo da transferência pode viabilizar a aprendizagem e o sucesso acadêmico. E como esse vínculo opera na categoria dos casos que a Educação tem considerado como enigmáticos.

O que a Educação tem nomeado como enigma? Quais as razões que levam um determinado aluno a se tornar um caso enigmático para um dado professor? Qual a relação do “enigma” com o fenômeno da transferência? São essas as questões que tentaremos elucidar ao longo deste capítulo.

2.1 O conceito de transferência elaborado pela clínica psicanalítica

Antes de começarmos a discutir sobre a relação transferencial presente no ato educativo entre um professor e um aluno, proponho refletir sobre esse fenômeno e suas manifestações em seu campo de origem. Tendo como ponto de partida a pergunta do próprio Freud – “O que são as transferências?” –, começaremos por ver como ele a respondeu:

São novas edições, reproduções dos impulsos e fantasias que são despertados e tornados conscientes à medida que a análise avança, com a substituição – característica da espécie – de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Colocando de outra forma: toda uma série de vivências psíquicas anteriores é reativada, mas não como algo do passado, e sim na relação atual com o médico (FREUD, 1901-1905/2016, p. 312).

De acordo com Freud, a transferência é uma atualização de experiências significativas que o paciente vivenciou com pessoas importantes da sua infância, como mãe, pai, irmãos.

Nesse sentido, os sentimentos ligados à relação transferencial estão em conexão com o passado e não com o presente. Assim, algum traço (próprio ou construído) que o paciente identificou em seu médico ou analista conecta tal profissional a alguma figura parental desse paciente.

No capítulo “A transferência e a pulsão”, do seminário 11, Lacan destaca que

a transferência na opinião comum é representada como um afeto. Qualificam-na vagamente, de positiva, ou de negativa. Aceita-se geralmente, não sem fundamento que a transferência positiva, é o amor contudo é preciso dizer que

este termo, no emprego que se faz dele aqui, é de uso inteiramente aproximativo.

Freud colocou, muito cedo, a questão da autenticidade do amor tal como ele se produz na transferência. Para dizer logo, a tendência geral é sustentar que ali se trata de uma espécie de falso amor, sombra de amor (LACAN, 1964/2008, p. 123-124).

A ideia de falso amor se justifica porque “o conteúdo do desejo surge na consciência do paciente como algo real, referente ao presente, sem nenhuma lembrança dos fatos que o antecederam.” (SANTOS, 2009, p. 17). É justamente esse o ponto do “falso”, do “engano”, da “sombra do amor”, pois o analista é alvo dessas projeções, que reatualizam no paciente sentimentos que não estão ligados à sua pessoa, mas sim às pessoas da infância do paciente.

Com essa introdução, Lacan apresenta e desenvolve, ao longo daquele capítulo, o conceito de transferência como “aquilo que manifesta na experiência a atualização da realidade do inconsciente⁴, no que ela é sexualidade.” (LACAN, 1964/2008, p. 171).

Essa definição nos faz pensar em dois pontos. Primeiro: a transferência pode ser entendida como um fragmento da repetição. Ou seja, o paciente repete ou reproduz, em sua relação com o analista, suas primeiras experiências e afetos que eram dirigidos a outras figuras parentais, revivendo sentimentos ligados aos protótipos infantis.

Segundo: ela nos faz pensar no conceito de inconsciente. Sem dissociar o inconsciente da presença do analista, Lacan enfatiza tal presença como uma manifestação do inconsciente. Ele define que “o inconsciente é a soma dos efeitos da fala sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos significantes da fala” (LACAN, 1964/2008, p. 126).

Na verdade, os significantes começam a marcar a vida das pessoas mesmo antes do seu nascimento, pois o sujeito já é falado, desejado ou não desejado por seus pais; sobre ele se inscrevem as expectativas de seu lugar no mundo a partir do desejo dos seus progenitores. Como assinala Leandro de Lajonquière (2013, p. 214), “Não só antes de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais.”

Assim, o interesse particularizado de uma mãe ou de um pai por um filho pode fazer uma diferença enorme na vida dele, podendo ser um ponto para o seu sucesso, para os seus impasses ou mesmo para o seu fracasso na vida. É importante destacar também que, mesmo que os filhos queiram se encaixar nas expectativas desses pais, muitas vezes, isso foge ao seu

⁴ A partir do seminário 20, Lacan utiliza o termo *falasser* no lugar de inconsciente.

alcance, ou mesmo pode resultar em uma identificação que causa um extremo mal-estar para esse sujeito. Outro ponto que também pode ser uma fonte de mal-estar e sofrimento é quando um dos pais faz uma transferência excessiva de suas próprias angústias para seu filho. A criança sempre se vê confrontada com uma indagação: “O que quer de mim esse aí que me fala?”.

Ainda pensando nas expectativas dos pais em relação à criança, podemos observar que na própria narrativa da história de vida da criança é comum que esse relato se inicie falando da gestação. Então, ao ouvir uma mãe, precisamos considerar que

[...] essa mulher que espera um filho pode esperá-lo ansiosa, desejante, enlouquecida; para depois vendê-lo, presenteá-lo, cuidá-lo conforme o manual de puericultura que uma tia solteirona lhe deu de presente na sua festa de debutante etc.; porque para isso essa mãe tem um sem-número de razões mais ou menos conscientes, como por exemplo, porque a estupraram, porque sabe de antemão que seu filho se parecerá com o seu pai, com seu marido, porque ela já está querendo salvá-lo de alguma futura desgraça universal... ou porque com ele pagará o pecado inerente a todo mau passo. Mas, ainda, o filho que ela espera é o produto de um campo de desejos contraditórios e de fantasias ambivalentes radicalmente inconscientes (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 216-217).

São exatamente esses desejos contraditórios e essas fantasias ambivalentes que vão marcando o lugar que essa criança ocupará. Nesse contexto, mesmo depois do nascimento, a criança continua a ser falada e até mesmo comparada a alguns de seus familiares, sendo inserida em um mundo de relações simbólicas que passam a constituir a sua história de vida que entra nesse circuito transferencial, e esse sujeito começa então a buscar o reconhecimento das pessoas. O seu desejo encontra sentido no desejo do outro, à medida que ele vai dar sentido ao discurso que o outro lhe endereça. Entretanto, é fundamental não se esquecer que as palavras não têm um sentido único, elas envolvem muitos significados. Assim, é preciso decifrar / interpretar a mensagem que o outro lhe enviou. Mas todas essas expectativas que são depositadas acabam gerando uma resposta que pode ser de aceitação da demanda ou de recusa. Uma resposta que implica o inconsciente desse sujeito a quem foi endereçada tal demanda.

Ressalta-se que o fenômeno da transferência não é exclusivo da análise, como afirma Lacan (1964/2008, p. 125): “Mesmo se devemos considerar a transferência como um produto da situação analítica, podemos dizer que esta situação não poderia criar o fenômeno todo, e que, para produzi-lo, é preciso que haja fora dela, possibilidades já presentes às quais ela dará composição, talvez única.” Assim, a transferência ocorre nas várias relações que cada sujeito estabelece em sua vida; porém, no contexto analítico, a forma como ela é manejada e

interpretada difere dos outros contextos. No nosso caso, vamos abordar o fenômeno da transferência presente no ato educativo.

2.2 A transferência no ato educativo

Partindo do que foi exposto na seção anterior, cabe considerar que, da mesma forma que o paciente endereça ao médico ou ao analista uma reedição de sentimentos que estavam relacionados a outras “figuras” importantes da sua vida, o aluno também pode fazer o mesmo com o professor, e o professor com o aluno. Nesse circuito entram em cena as nomeações, as expectativas, tudo o que cada um desses sujeitos traz inconscientemente para essa relação.

Porém, é importante destacar que,

na escola ou, mais especificamente, na relação professor-aluno, não há lugar para a interpretação. Esse ponto distingue radicalmente o processo analítico do processo educativo no que diz respeito à modalidade da transferência instituída na relação (SANTOS, 2009, p. 21).

Logo, no processo analítico, a relação transferencial, além de ser identificada, é manejada e interpretada com vistas a se construir algo inédito. Dessa forma, pensar a transferência no campo pedagógico nos convida a fazer um outro uso desse fenômeno, tomando consciência da sua existência nas relações entre as pessoas, principalmente no contexto educacional, e se utilizando desse laço como um importante recurso na promoção da aprendizagem acadêmica.

Santos (2009) alerta que, muitas vezes, a transferência não se instala devido à manifestação de dois fenômenos: o amor demasiado ou a recusa. Esses fenômenos podem se manifestar tanto da parte do aluno, quanto do professor, e podem ocorrer em qualquer nível de escolaridade. Porém, são mais facilmente percebidos na Educação Infantil e nas séries iniciais do EF.

Fenômenos que podem impedir ou dificultar a instalação da transferência no ato educativo

A – O fenômeno do amor em demasia

O amor excessivo é um fenômeno que serve como empecilho para a instalação da transferência. Como já foi dito anteriormente, ele pode se manifestar tanto do lado do aluno, quanto do lado do professor.

Geralmente, estudantes que amam de forma excessiva seu mestre tendem a buscar sua atenção, seu carinho e, no caso das crianças mais novas, até mesmo seu colo, de maneira insistente. Nesses casos, o interesse desse estudante fica restrito ao professor, sem ser estendido ao saber que é transmitido por ele. Dessa forma, a situação de dependência afetiva é reeditada com o professor.

Santos (2009, p. 72) constata que muitos professores interpretam esse sintoma do amor em demasia como uma carência do aluno. Ao fazerem isso, esses docentes evidenciam que estão confundindo o seu EU com o EU da criança.

Assim, a partir dessa interpretação equivocada, e considerando-se que as crianças que manifestam esse sintoma fazem parte do grupo de alunos que apresentam um baixo desempenho acadêmico, é muito comum que o professor justifique o fracasso escolar desses estudantes baseando-se nas carências que ele acredita que a criança vivencia em seu meio familiar. Essas supostas carências giram em torno de aspectos de ordem afetiva e de ordem sociocultural. Nessa tônica, uma interpretação errônea de um fenômeno que pode ocorrer nas relações interpessoais acaba servindo como justificativa e explicação para os casos de fracasso escolar.

Uma das consequências dessas associações é a baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem escolar desses estudantes. Isso pode implicar numa atitude do professor que não acredita no potencial cognitivo do aluno e, por isso, acaba não investindo na aprendizagem do educando.

Assim, cabe ressaltar que a forma como o professor lida com esses sentimentos que lhe são dirigidos pode afetar a relação do estudante com a aprendizagem. Um desafio então é o professor conseguir manejar esses sentimentos e reações do aluno sem rejeitá-las de forma ríspida ou acolhê-las quando não deveria. Ressalta-se que,

[...] ao aceitar as demandas amorosas das crianças, os professores aceitam o lugar de quem tem algo a oferecer, algo que falta ao outro, que pode completá-lo. Com isso contribuem para que o aluno continue preso nesse lugar de “carente”, ou seja, enquanto estiver sendo atendido em suas investidas, o aluno não vai desejar abrir mão do amor do professor para se dedicar ao amor ao saber (SANTIAGO, 2009, p. 75).

Diante disso, a forma como o professor lida com esse fenômeno é importante para que o aluno consiga sair dessa posição e para que haja uma modificação da relação entre esse professor e esse aluno, bem como da relação desse estudante com o saber.

Já o amor excessivo do lado do professor faz com que este queira assumir uma relação que vai além da relação educativa, como, por exemplo, uma relação pai/mãe e filho. Essa situação, além de inadequada, também pode inviabilizar o processo transferencial.

B) O fenômeno da recusa

Do lado do professor, o fenômeno da recusa pode gerar uma aversão a alguns alunos. Observamos, a partir de nossa experiência de trabalho com o magistério, que um aluno pode se tornar um caso de sucesso ou fracasso escolar quando um professor, sem se dar conta dos aspectos inconscientes presentes em sua relação com o estudante, é “afetado” de tal forma que ele endereça ao discente sentimentos ou reações que não consegue entender.

Essas particularidades da relação pedagógica foram muito bem captadas por Santos (2009, p. 55): a autora registra o fragmento da fala de uma professora que ilustra bem essa situação na medida em que ela afirma que não sabe explicar o que é aquele incômodo que surge no primeiro dia em que ela vê o aluno. Então, ela diz para si mesma: “Ah, esse não vai dar, não!”. E essa professora conta que até tentou que o aluno ficasse em outra classe, mas ele acabou voltando para a sua turma e ela não pôde fazer nada... o aluno ficou lá.

O exemplo exposto nos mostra que aquele aluno incorporou para a sua professora algo muito desagradável; porém, ela não conseguia localizar o que lhe parecia tão insuportável. Esses aspectos, que aparecem sejam do lado do professor, sejam do lado do aluno, acabam inviabilizando o vínculo que deveria se formar entre eles e prejudicando todo o desenvolvimento escolar do discente.

Nesse sentido, o aluno pode trazer à tona reações e sentimentos desagradáveis para o docente, sentimentos que são difíceis de serem entendidos e até mesmo explicados, porque parecem acontecer de forma “gratuita”.

Do lado do aluno, esse fenômeno acontece quando o aprendiz recusa tudo o que lhe é ofertado pelo docente. Ao recusar esse professor, o aluno recusa também os conhecimentos que ele transmite. É uma situação em que se percebe uma clara atitude de oposição do aluno em relação ao mestre.

Outro fragmento de caso que ilustra bem esse ponto da recusa é o de um aluno, que aqui chamarei de Alex. Ele fazia parte de um grupo de crianças indicadas para a intervenção por apresentarem impasses na alfabetização. A intervenção ocorreu no âmbito da minha pesquisa para a aquisição do título de Mestre em Educação pelo PPGE/FaE/UFMG, sob a orientação psicanalítica da Dra. Ana Lydia Santiago, coordenadora de minha pesquisa e também do

Nipse/FaE/UFMG, bem como da professora Dra. Raquel Martins Assis, responsável pela minha orientação no Mestrado.

Alex era filho de uma servidora que trabalhava na cantina de uma das escolas em que a pesquisa estava sendo realizada. Ele frequentava o 3º ano do EF em 2013 e tinha 8 anos de idade. Alex era o filho mais novo de uma família numerosa. Os pais dele não eram alfabetizados. No primeiro dia de intervenção, ele nos disse: “Eu não sei ler, nem escrever! E não quero aprender!”.

Alex se negava a participar de qualquer atividade que envolvesse escrita, leitura e até mesmo jogos que tivessem o alfabeto. Isso não nos permitiu identificar se ele possuía algum conhecimento acerca do nosso sistema alfabético.

Apesar de insistirmos com Alex sobre a importância de tal aprendizagem, ele não demonstrava o menor interesse. Aceitava participar de alguns jogos, mas sempre saía da sala antes de finalizarmos o encontro. Assim, ele participou apenas de três encontros, sempre enfatizando que não queria aprender a ler e a escrever. Após esse último encontro, Alex se recusou a continuar participando das intervenções. Quando procurávamos ele pela escola, não o encontrávamos em nenhuma sala de aula. Como as intervenções eram realizadas no contraturno escolar, período em que ele participava das atividades de um projeto chamado Escola Integral, Alex passava todo o turno na quadra de educação física. Apesar da nossa insistência, ele apenas acenava de longe.

Essa criança recusou tudo o que foi oferecido para ele desde o primeiro momento, o que impossibilitou a formação de qualquer tipo de vínculo transferencial. O caso de Alex nos mostra que a pulsão do saber pode ficar interdita. Na verdade, “[...] quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado. Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar despenderá toda a sua energia para nada saber.” (CORDIÉ, 1996, p. 26). Então, se o desejo de saber é abandonado, a relação transferencial não se estabelece; em consequência disso, a aprendizagem não acontece.

Pensar o sucesso e o fracasso escolar implica em estar atento aos fenômenos que podem impedir que a transferência se instale. Diante disso, torna-se necessário ao professor dar conta de lidar com esses fenômenos, sem responder às demandas do aluno e abrindo um espaço para permitir a instalação da transferência.

2.3 A transferência do lado do aluno

Considerando-se que a transferência torna possível a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, cabe entender como esse fenômeno repercute no contexto escolar. Na verdade, por ser um fenômeno que acontece em diversas relações, sejam elas no contexto da clínica analítica, do trabalho, do amor ou mesmo educacional, percebemos que, na maioria das vezes, os envolvidos nesse fenômeno não se dão conta da transferência. Quando pensamos no ato educativo, se o professor não se dá conta desse fenômeno, não pode agir sobre ele, no sentido de manejar (intencionalmente) a transferência para um envolvimento do estudante nas questões relativas ao conteúdo ministrado em sala de aula.

Pensando primeiro na transferência educacional pelo lado do aluno, Freud, em seu texto “Psicologia do escolar”, afirma:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade dos nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1914/1974, p. 286).

O sentimento que é endereçado ao mestre pode se confundir com o interesse ou com o desinteresse pelo conteúdo ou disciplina que nos é ensinada por tal professor. E isso pode se constituir no motivo do embaraço do aluno com as aprendizagens acadêmicas.

Em muitos casos, os aspectos subjetivos que perpassam a relação professor-aluno podem até mesmo criar um bloqueio no aluno. Quando a transferência estabelecida é negativa, o estudante pode recusar e bloquear o interesse pelo saber, como se recusasse tudo o que vem daquele professor.

Um bom exemplo de uma relação transferencial em que o aluno apresenta um bloqueio com relação ao saber é o caso de Arthur, citado por Anny Cordié (1996) em seu livro *Os atrasados não existem*. Arthur é um menino com 10 anos de idade que apresenta dificuldades escolares desde o início do primário. Além de uma hipermetropia, ele também possui um estrabismo. O menino foi encaminhado à analista porque passou a ter crises de angústia ao saber que sua reeducadora (profissional que atuava como uma professora de aula particular e com quem ele mantinha uma boa relação transferencial, conseguindo demonstrar seus avanços acadêmicos) encerraria o trabalho de intervenção pedagógica com ele.

A investigação sobre o garoto mostra que a mãe de Arthur se encarregou de ensinar seu filho a ler desde a pré-escola. Porém, em relação a essa tarefa, ele comenta: “Quando leio completamente sozinho ou quando minha mãe está numa outra peça, eu leio bem. Com os outros, na aula, não posso, as crianças ao meu redor, a professora me escuta, eu leio mal...” (CORDIÉ, 1996, p. 54).

A exigência escolar materna traz muito sofrimento a Arthur, que revela um medo aterrorizante da mãe: “Quando ela grita, eu tenho medo, eu tremo, ela me bate.” (CORDIÉ, 1996, p. 55). O olhar da mãe de Arthur é classificado como duro e fixo. Além disso, a mãe de Arthur sofre de crises de perdas de consciência. Nas ocasiões em que ela desmaiava, Arthur dizia ficar impressionado em ver o olhar repulsivo e os movimentos desordenados de sua mãe, o que lhe provocava muito medo.

Diante disso, uma das saídas que ele construiu foi tentar escapar dessa prisão, protegendo-se, olhando longe, “um olho à direita, um olho à esquerda, aturdido em outro mundo” (CORDIÉ, 1996, p. 60). E sobretudo fugindo desse olhar que o aterrorizava.

Esse mesmo sentimento ele relata também em relação à sua professora regente (que atua em sua sala de aula e com quem estabeleceu uma relação transferencial negativa). Ele conta que, do mesmo jeito que treme diante da mãe, tremeu quando, ao mostrar umas figurinhas, a professora lhe disse: “Você está mentindo”. Ele disse que ele tinha olhos de bobeira, como se estivesse gozando dela. E que teve medo.

Nesse fragmento de caso, percebemos que, inconscientemente, a professora regente da turma em que o menino estuda ocupa para ele a mesma posição de autoridade que a mãe, constituindo-se em um substituto materno. Esse ponto acaba sendo um empecilho para Arthur, que apresenta dificuldades nas aprendizagens dos conteúdos acadêmicos. Daí a necessidade da reeducadora, professora com a qual ele consegue aprender porque estabeleceu uma relação de confiança (transferência positiva).

Esse caso é bem ilustrativo em relação ao tema da transferência na relação professor-aluno e na forma como esse laço pode se constituir em um embaraço para a criança, que acaba tropeçando nas aprendizagens escolares. Com efeito,

[...] o amor ao mestre endereça-se, antes de tudo, ao saber. Uma outra missão da escola que, igualmente, passa pelos professores é a de oferecer aos alunos, para que se processe o despertar do interesse pela vida externa, um substituto da família. Mesmo sem saber, os mestres assumem o que Freud designa “uma herança sentimental”. Nesse lugar, eles encontram simpatias e antipatias, que pouco fizeram por merecer. Na verdade, para os alunos, os professores tornam-se substitutos dos primeiros objetos e sentimentos amorosos, de início

endereçado a pais, irmãos e irmãs. Cada aluno estuda as características dos seus professores e forma – ou deforma suas próprias características no contato com seus substitutos (SANTIAGO, 2008, p. 117).

Pode-se entender, então, como é importante a figura do professor e a relação que se estabelece entre o docente e o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Esta não se limita apenas às competências e habilidades inerentes a um bom profissional, mas também aos aspectos inconscientes presentes na relação dos docentes com os alunos.

Em “A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem”, Santos (2009, p. 88-89) também apresenta um caso muito elucidativo das relações transferenciais no contexto educacional. Trata-se de R2, um menino que “foge” da sua classe constantemente, “matando” aula. R2, durante uma conversa realizada na escola, fala com a pesquisadora do Nipse que descobriu o motivo de sua indicação para a pesquisa, concluindo que isso se devia ao fato de ele ficar matando aula, fora de sala. De acordo com R2, ele saía da sala de aula porque a professora era muito chata e ficava o dia inteiro falando na sua cabeça, como a sua avó.

Nessa conversa, a pesquisadora pôde evidenciar que R2 estava fazendo um deslocamento de um problema que tinha em casa com a avó para a professora. Assim, ele agia na escola, como em casa, fugindo. Logo,

[...] na transferência há o engano. A figura do professor aparece esvaziada, preenchida pelo aluno com o sentido que lhe interessa. No caso de R2, a professora encarna para ele um traço do que é difícil suportar. Toda a implicância que o aluno sente em relação à avó é reeditada na figura da professora. Assim, tal como em casa, o aluno foge da sala de aula na tentativa de evitar o encontro com o insuportável (SANTOS, 2009, p. 88-89).

A partir da quarta conversa, a intervenção da pesquisadora foi decisiva: R2 apresenta um reposicionamento, passando a realizar as atividades de sala de aula e conseguindo permanecer no ambiente sem fugir. Assim, vemos que, ao esclarecer a R2 que o deslocamento que ele fazia do que vivenciava na relação com sua avó para sua relação com a professora estava se manifestando na escola, ele pôde separar melhor essas questões e não precisou fugir da professora como fugia da avó, conseguindo, dessa maneira, permanecer em sala de aula, sem ter que ficar “matando aula”. Cabe ressaltar que nem sempre que um aluno “mata” aula significa que ele esteja passando por um processo semelhante ao de R2. Não é possível generalizar as situações sem ouvir o que o aluno tem a dizer sobre o que lhe acontece.

2.4 Contratransferência

Além da transferência, é possível identificar no contexto escolar a contratransferência: quando o professor, de alguma forma, responde à demanda do estudante com atitudes que fogem ao seu papel. Nessa situação, “o professor só aparentemente se dá conta do que acontece com o aluno. Ele transfere o seu conteúdo para a criança, tomando a sua forma de ver as coisas, como sendo a forma de ver da criança.” (MRECH, 2003, p. 113).

Santos (2009, p. 25-26) também aborda esse fenômeno, ressaltando que,

Se crermos haver na educação, a exemplo da análise, a ocorrência da transferência, logo somos levados a acreditar também na ocorrência da contratransferência. Somos induzidos a pensar que o professor, tal como o analista, diante da manifestação transferencial de seu aluno pode ser tomado por reações inconscientes, que escapem ao seu autocontrole. Somos levados a pensar que o professor pode responder com agressividade às investidas hostis de algum aluno ou, de outro modo, pode responder às demandas amorosas de uma criança, saindo de seu papel de mediador do processo de aprendizagem e passando a ocupar o lugar de pai ou mãe. Nesses casos, a contratransferência ao ódio e ao amor exacerbado do aluno só faz crescer a resistência do aluno à atividade intelectual (SANTOS, 2009, p. 25-26).

Outra questão que se coloca aqui é: como o professor agirá e reagirá diante dessa demanda transferencial de seu aluno? Será que o docente está preparado para lidar com todos esses fenômenos que também fazem parte do contexto escolar?

Destaca-se que todas essas situações podem interferir e até trazer benefícios ou consequências para o ensino-aprendizagem de muitos estudantes, uma vez que impactam de alguma forma tanto o professor, quanto o aluno. Portanto, é preciso conseguir manejar a transferência para que ela se constitua em um ponto de apoio ou mesmo como um motor para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

2.5 A transferência do lado do professor

O mesmo fenômeno transferencial observado nos alunos também pode ser identificado pelo lado do professor. Assim como o professor pode “emprestar” para o aluno algo irreal, relacionado à atualização das experiências que ele viveu no passado, o estudante também pode despertar no docente tais vivências relacionadas a aspectos inconscientes.

Dessa forma, é importante destacar que o professor também “está sujeito a repetir nas relações que mantém aspectos de suas relações primordiais.” (SANTOS, 2009, p. 55). Há casos,

como o que foi citado no início, de professores que se mostram muito incomodados com a presença de determinados alunos, mesmo sem nunca os ter visto antes. Nesses casos, a relação transferencial pode não se instalar, ou quando instalada pode ser marcada por esse ponto insuportável. A tendência é que esse professor, de alguma forma, tente excluir tal aluno, seja solicitando que ele seja trocado de classe, seja deixando-o “esquecido” em um canto da sala de aula, ou mesmo estabelecendo uma relação conflituosa e agressiva com o estudante, em que suas ações provocam reações de enfrentamento por parte do aluno.

Encontramos no contexto escolar muitas situações que demonstram uma relação transferencial que nos parece mais favorável ao aluno, quando o professor demonstra ter expectativas positivas⁵ em relação ao desempenho escolar desse aluno. Assim, por algum motivo inconsciente, o educador faz uma aposta no potencial cognitivo do estudante. Esse investimento que o docente faz no aluno pode permitir que o estudante consiga avançar na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

É importante perceber que nessa relação está presente a singularidade de cada um dos sujeitos implicados na situação. Logo, “O professor deve poder participar da sensibilidade do outro e, ao mesmo tempo, distinguir-se dela. Deve poder identificar-se à criança sem perder sua identidade.” (SANTOS, 2011, p. 139).

Nesse sentido,

[...] aquilo que se apreende e se elabora no ato educativo está para além da previsão e domínio dos pedagogos, para além do pretense ajuste psicológico da relação, pois se encontra submetido às leis que regem o psiquismo humano, dentre eles a transferência (MONTEIRO, 2000, p. 83).

Os elementos da subjetividade tanto do professor quanto do aluno estão presentes nas relações que eles estabelecem. Esses elementos interferem nos processos de ensino-aprendizagem de forma a facilitar, dificultar ou mesmo inviabilizar tais processos. Então, durante uma aula, um professor transmite muito mais do que o conteúdo trabalhado, e a leitura que o aluno faz disso é bem singular.

O tema da transferência traz uma importante contribuição para a educação na medida em que nos permite perceber que muitos impasses acadêmicos apresentados pelos alunos podem se originar de tais relações. Assim, um traço que o aluno identifica no professor e que o remete a alguma figura parental pode travar todo o processo de aprendizagem dos conteúdos

⁵ Esse tipo de relação também é identificado em outras abordagens teóricas, como profecia autorrealizadora. Trata-se de um processo no qual, quando o professor acredita na possibilidade de sucesso de determinados alunos, ele aja de forma a contribuir para que tal êxito ocorra.

escolares. Entretanto, a presença de um professor de aula particular pode funcionar muito bem na resolução dos impasses que tais alunos vivenciam em suas salas de aula com seus professores regentes de turma.

É comum ouvir relatos de professores de aula particular que testemunham que seus alunos confidenciam as dificuldades que apresentam para aprender os conteúdos escolares com determinado docente. Essas dificuldades, se não forem resolvidas, podem culminar em um fracasso escolar. Porém, a presença do professor de aula particular e o fato de poder dividir essas questões com tal docente já se configura numa tentativa do aluno em resolver seu problema.

As boas relações de trabalho e a confiança mútua, estabelecida entre um professor de aula particular e seu aluno, permitem que os laços se formem em uma relação transferencial positiva. Então, o aluno que não aprende um conteúdo com determinado professor pode aprender o mesmo conteúdo com outro docente. Nesses casos, não se trata somente de metodologias ou estratégias de ensino, mas do atravessamento de elementos subjetivos nessas relações.

É preciso considerar que alguns alunos se constituem em um enigma para uma equipe escolar ou mesmo para um professor. Mas, o que estamos chamando de enigma? Quais casos os docentes consideram enigmáticos?

No livro *O que esse menino tem?*, Santiago e Assis (2015, p. 13) destacam que

[...] os casos enigmáticos para os educadores são justamente aqueles em que há impedimentos dos sujeitos para, no processo de aprendizagem, incluir sua particularidade, em que sobressaem, acima de tudo, o fracasso, o sofrimento e a desinserção social, mesmo quando eles se encontram no âmbito da escola. Trata-se, talvez, de uma forma de sintoma que traduz a própria resistência à inclusão.

Ainda de acordo com o que as autoras apreenderam da fala dos professores, os casos enigmáticos da educação são aqueles em que se constata uma dificuldade de aprendizagem escolar extremada, porém os professores nada sabem dizer sobre o que acontece com esse aluno. Tais casos parecem nos levar sempre à mesma indagação: *O que esse menino tem?*

Alguns professores se detêm em responder essa pergunta, outros buscam modificar a posição de não aprendizagem do aluno, fazendo uma aposta na capacidade cognitiva do estudante e oferecendo possibilidades diferenciadas para que o aprendiz avance.

Para os que buscam responder a essa pergunta, muitas vezes o caminho mais fácil é seguir a tendência atual, que se resume em buscar a resposta em outro campo do saber, deixando

à medicina a tarefa de explicar e justificar a não aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e a incidência dos comportamentos considerados inadequados pela instituição escolar através de um diagnóstico.

Nessa linha de pensamento, Cordié (1996, p. 17) chama a atenção para o fato de que o fracasso escolar não é apenas uma resposta para

[...] a exigência da sociedade moderna que causa distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

2.6 Os casos enigmáticos da educação e sua relação com a transferência

O grande transtorno que ronda os estudantes que já passaram por diversas intervenções pedagógicas e não conseguiram responder a nenhuma delas da forma como a escola esperava é a repercussão do fator discriminatório, que não supõe a esse aluno saber algum. E como se não bastasse, perdura certa “premonição” de que esse estudante não terá sucesso nos estudos, uma vez que a escola acredita que já esgotou todas as suas possibilidades de intervenção sem alcançar nenhum avanço significativo. Por isso, a solução para os entraves que o aluno apresenta deve ser buscada em outras instâncias. Esses alunos podem ser considerados um caso sem solução, fadados ao fracasso, ou um caso enigmático, em que as dificuldades acadêmicas não se justificam pelo diagnóstico.

Então, alguns alunos, mesmo após diversas intervenções pedagógicas propostas para os que apresentam baixo desempenho acadêmico sem sucesso, encontram um professor que olha para ele de outra maneira, distinta daquela à qual ele havia ficado identificado (pela nomeação do diagnóstico), que o escuta de forma mais apurada, ou que simplesmente o escuta. O aluno pode então ser um desafio para o mestre quando o professor faz um “investimento” e “deposita” nele a confiança de que seja capaz de apresentar um desempenho melhor nas atividades escolares. A partir disso, o docente escuta a palavra desse estudante não somente de forma objetiva, mas conferindo um sentido especial a esse aprendiz. O professor, investido de transferência, toma um aluno como um enigma que precisa ser desvendado, um caso que lhe apresenta uma incógnita e que, por isso, não se liga aos rótulos e etiquetas que lhe foram afixados como uma explicação para os impasses acadêmicos que vivencia. Abre-se uma possibilidade para que o professor invista na aprendizagem escolar do estudante e para que o

aluno construa outras saídas para os seus entraves. O efeito disso pode ser a modificação da forma como o aluno lida com as situações que evidenciam seus impasses.

Com essa postura, o educador pode conseguir favorecer que o aluno não só reproduza o conhecimento transmitido pela escola, mas seja capaz de pensar sobre os conteúdos acadêmicos, dando provas de sua aprendizagem.

2.6.1 Augusto: intervenção pedagógica de orientação psicanalítica

Outro caso que, de alguma forma, se apresentou como um enigma para mim foi o de Augusto⁶, também uma intervenção realizada no âmbito da minha pesquisa para a aquisição do título de Mestre em Educação pelo PPGE/FaE/UFMG (já referida no caso de Alex). No caso que relato nesta seção, cabe ressaltar que, diferentemente de Edson, e igual ao de Alex, eu recebia apoio, acompanhamento e orientação das duas docentes mencionadas.

Outro aspecto que se deve ter em vista é o fato de que, como as intervenções se iniciaram primeiro a partir das entrevistas clínicas de orientação psicanalítica, Augusto já havia de alguma forma estabelecido uma relação transferencial com tais profissionais. Assim, quando ele é encaminhado para as intervenções pedagógicas, ele já chega com uma relação transferencial colocada e estendida a todos os componentes da equipe do Nipse.

Augusto, na época das intervenções, tinha 10 anos e cursava o 4º ano do EF de uma escola pública da rede estadual de ensino de Belo Horizonte (MG). Ele apresentava diversos entraves na alfabetização e comportamentos que os professores da escola interpretavam como um transtorno mental. Apontado como um garoto estranho, que costumava rastejar pelo chão, os professores acreditavam que Augusto fosse um caso para a Educação Especial.

Embora não tivesse nenhum diagnóstico médico, o garoto foi inserido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma oferta educacional para alunos com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e ou com altas habilidades/superdotação.

O relatório da professora regente trazia a seguinte informação: “Augusto sabe escrever seu nome completo. Reconhece o alfabeto bem como sílabas simples.” Cabe ressaltar que o que essa professora nomeia como sílaba simples é conhecido no meio acadêmico como sílaba canônica, composta por uma consoante seguida de uma vogal.

Conversando com a professora, ela também enfatizou que Augusto apresentava problemas na fala, os quais haviam sido resolvidos com tratamento fonoaudiológico. Porém,

⁶ Nome fictício adotado no intuito de proteger a identidade do menino.

ele ainda cometia algumas distorções na escrita e na leitura, o que a levava a suspeitar de dislexia.

O processo de intervenção pedagógica de orientação psicanalítica com Augusto teve início com uma investigação para identificar seu nível de alfabetização. Com o intuito de localizar as estratégias de leitura oral de palavras isoladas, foram apresentadas algumas fichas ao aluno. Nessa atividade, foi possível perceber que, apesar do ritmo lento, ele não demonstrava dificuldades para ler palavras como BOTA, LATA, BOLA, CAVALO, DITADO. Porém, apresentava certo desconforto na leitura oral de palavras com sílabas não canônicas, lendo SECADA (ESCADA), SECOLA (ESCOLA), SETAVA (ESTAVA).

É possível notar que “sua capacidade ainda em desenvolvimento para lidar com a complexidade dos sons da palavra e aprendizagem incompleta dos padrões ortográficos da língua podem levar a criança a utilizar estratégias para resolver as dificuldades de leitura de sílabas não canônicas.” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 463). Dessa maneira, um dos aspectos que a professora considerou para levantar a hipótese de dislexia tratava, na verdade, de uma estratégia que Augusto adotou diante da dificuldade de decodificar sílabas não canônicas: ele combinava as letras para formar as sílabas baseando-se no modelo padrão de uma consoante seguida de uma vogal. Assim, quando estava diante de uma sílaba em que havia uma vogal seguida de uma consoante, ele operava a inversão delas, fazendo com que a composição da sílaba tivesse um padrão que ele conhecia.

Para tratar essa dificuldade, foram propostas intervenções que trabalhavam com sílabas canônicas e não canônicas em diferentes posições da palavra. A comparação de palavras, como PATO – PARTO – PRATO, por exemplo, permitia que ele percebesse que tais sílabas e palavras são diferentes; portanto, devem ser escritas e lidas de modo diferente, pois veiculam significados distintos. Outra intervenção era pedir que ele escrevesse uma palavra; na sequência, eu mostrava uma ficha com a escrita correta e dizia: “Uma criança de uma outra escola em que eu fui me disse que essa palavra se escreve assim. O que você acha?” Ele comparava a sua escrita com a “de outra criança” e começava a pensar sobre a grafia correta da palavra. Assim, as intervenções se mostraram eficazes, uma vez que Augusto conseguiu superar esse impasse tanto na escrita, como na leitura oral.

Outro aspecto observado na produção de texto do menino era que ele aglutinava duas ou mais palavras, omitindo algumas letras. Esse tipo de impasse é muito comum em crianças na fase de alfabetização. Para solucionar esse entrave, as propostas de intervenção consistiam em apresentar textos que já haviam sido memorizados por ele (como parlendas, cantos, ditados populares), sem espaço entre as palavras, e questioná-lo sobre o que fazer para separá-las. Eu

também ditava uma frase para que ele escrevesse e depois comparasse a escrita dele com a fonte original (o texto que eu tinha em mãos). Outra técnica utilizada era o jogo dos 7 erros, em que eu entregava um texto com sete erros de segmentação entre as palavras, e ele deveria identificar esses erros e reescrever o texto de forma correta. Além dessas e outras estratégias, eu buscava incentivar a leitura e a escrita.

Porém, mesmo após as intervenções pedagógicas, Augusto não conseguia modificar sua atitude diante da escrita de um texto. Ele apresenta a seguinte produção:

AugustoUU estavanaUflorestaUUaíU amãeUU delechegoUeU
depoisUoVitor chego. AíUficoude UnoiteOeOamãeOficoOcom medo. Então,
passou umbixoe Vitor cutucoe ele compau. Aíeu minha mãe meu irmão
fugimospra acasa de uma velinhae ficamos lá até fica dedia.

Ao perceber que Augusto estava preenchendo o espaço entre as palavras com letras do seu nome, pergunto o que ele está fazendo. Ele então põe a mão na boca, como se estivesse fazendo algo muito errado. Insisto na mesma pergunta. E ele responde:

- Estou completando o que está faltando.
- O que está faltando?

Ele faz um gesto com as mãos me dizendo que não sabe... Depois, Augusto me fala que sente falta do pai, que ele é separado da sua mãe, e que esta não deixa que Augusto e seu irmão possam visitar o pai aos fins de semana.

Solicito às responsáveis pelas entrevistas clínicas que ajudem a criança a resolver essa questão. Depois, que a mãe permitiu o encontro de Augusto com seu pai, ele parou de preencher os espaços de seu texto com as letras de seu nome. Assim, vemos que, quando estamos trabalhando conteúdos pedagógicos, aspectos da subjetividade podem aparecer nas produções dos alunos.

Em uma atividade de leitura de um livro, ocorreu um fato que me chamou especial atenção. Augusto começou a folhear o livro e foi escorregando e se encolhendo todo na cadeira em que estava sentado, escondendo seu rosto com o braço.

Ao tentar compreender aquela reação de Augusto, senti-me diante de um enigma. Confesso que também, assim como os professores da escola em que ele estudava, pensei na hipótese de alguma doença ou transtorno mental. Era difícil entender e explicar como uma atividade pedagógica tão comum no dia a dia escolar pudesse desencadear um comportamento tão “estranho”.

A cada intervenção pedagógica concluída, era realizado também um encontro de supervisão com as coordenadoras do projeto para que pudéssemos discutir as questões observadas ou ocorridas na pesquisa. Ao relatar para a supervisora o fato que me intrigou a ponto de me fazer pensar que realmente aquele menino deveria ser encaminhado para avaliação médica, ela, então, analisou o livro que foi oferecido a Augusto. A coordenadora da pesquisa me explicou que as figuras do livro (um lenhador serrando uma árvore, dentre outras) remetiam aquele menino ao tema da castração, que é um medo muito comum entre os meninos. Por isso, ele reagiu de tal forma.

Outro aspecto enfatizado pelas pesquisadoras é que o fato de escorregar na cadeira, de se encolher todo, não tinha a ver só com o que estava sendo proposto, mas era antes de tudo um endereçamento que tinha relação com o que ele estava falando nas entrevistas clínicas de orientação psicanalítica. Aquela atitude era também uma forma de traduzir o problema que ele enfrentava no âmbito educacional e que só era possível ser mostrado e dito devido ao estabelecimento da relação transferencial com a equipe responsável pela proposta de intervenção do Nipse. Dessa forma, o manejo da transferência, nas intervenções clínicas ou nas pedagógicas, ajudava a criança a se organizar e construir outras saídas para os impasses que vivenciava, possibilitando que ele tivesse uma outra posição diante da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como dos outros conhecimentos veiculados pela escola.

Essas discussões me permitiram descartar completamente a possibilidade de transtorno mental e entender as atitudes apresentadas por Augusto em diferentes momentos da intervenção. O Diagnóstico Clínico-pedagógico nos mostrou que os entraves manifestados por Augusto nos conteúdos acadêmicos estavam ligados à esfera pedagógica, embora apresentassem elementos de sua subjetividade.

Outro ponto que repercutia no desempenho acadêmico do aluno era a aposta que eu fazia na capacidade de ele aprender os conteúdos escolares. Assim, ao acreditar no potencial de Augusto, eu fazia todo um investimento para que ele conseguisse se desembaraçar dos impasses que se apresentavam em relação à parte acadêmica. Desse modo, ao oferecer a parte conceitual, o menino superava os entraves e avançava na aprendizagem escolar, sem demonstrar uma demanda de análise.

Nesse sentido, o caso de Augusto me mostrou que atividades com cunho pedagógico podem fazer aparecer elementos difíceis também para um educador conseguir compreender por se referirem a outro campo do saber. Esses elementos costumam ser interpretados na escola de uma forma diferente, muitas vezes de maneira equivocada. Essa forma de interpretação nos faz

convocar um diagnóstico do saber médico. Então, é preciso estar atento para que esses aspectos não paralitem o docente e o impeçam de acreditar e investir no discente.

Embora o conhecimento das teorias que explicam o fracasso escolar sirva para nos alertar e advertir do risco de prescrever erroneamente um déficit a um aluno, na prática percebemos que é muito fácil cair nessa “armadilha”.

2.6.2 Melissa: intervenção pedagógica de orientação psicanalítica

Outro fragmento de caso que também considero muito ilustrativo sobre como o fenômeno da transferência opera na aprendizagem dos conteúdos escolares foi estudado em nossa pesquisa de Mestrado. Trata-se de Melissa, uma menina de 11 anos de idade, entrando na puberdade, que frequentava o 6º ano do EF em uma escola pública de Itabira (MG), em 2014. Melissa apresentava diversos entraves na alfabetização e impasses na esfera escolar.

Na escola, Melissa era identificada como uma menina que não parava quieta, conversava o tempo inteiro, desafiava os professores, não fazendo as tarefas e não obedecendo às regras definidas pela instituição. Melissa era a menina que “não aprendia”. Com os colegas, Melissa não tinha prestígio: era sempre chamada de “burra”, fato que a incomodava muito, uma vez que ela demonstrava interesse e estima por esses colegas. Em casa, nos dizeres do pai de Melissa, ela era a companheira da mãe, que passeava o dia todo, deixando os estudos de lado. Em nossa primeira ECOP, Melissa se mostra bastante consciente da situação que enfrentava na escola, confirmando que conversava durante as aulas e não seguia as ordens dos professores. Em relação ao que lhe acontecia em sala de aula, ela concluiu: “Eu não consigo aprender!”.

Assim, expressando seu sentimento de humilhação em ter que estudar em um livro do 3º ano do EF, quando os demais estudavam no do 6º ano, Melissa manifestava seu mal-estar e sofrimento por ser tratada diferente.

Apesar de, inicialmente, Melissa explicar-se com a Síndrome de Irlen⁷ para justificar quando achava uma atividade difícil ou não queria realizá-la, essa explicação logo caiu por terra, e ela começou a se dedicar mais às tarefas que lhe eram propostas. De nossa parte, o lado do educador, o diagnóstico de uma síndrome nunca nos impediu de indagar: por que uma menina tão inteligente e esperta demonstra tantos embaraços nas aprendizagens acadêmicas?

⁷ Síndrome definida como uma alteração visuoperceptual causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que produz alterações no córtex visual e déficits na leitura. Melissa recebeu esse diagnóstico de uma psicopedagoga. Assim, diante da proposta de uma atividade que achava difícil ou não queria fazer, dizia que as letras estavam dançando no papel.

A situação de Melissa nos remetia a um enigma que incomodava, pois ela era uma adolescente com plenas condições de ser um caso de sucesso, e não de fracasso escolar. Curiosa, atenta, demonstrando facilidade para entender o que lhe era explicado, ela buscava estratégias diferentes para solucionar os problemas e se tornar competitiva nos jogos. Porém, mostrava-se totalmente embaralhada com a alfabetização.

Desse modo, nossa investigação e intervenção partem do que o aluno vai nos mostrando sobre os seus entraves escolares e o ponto da sua singularidade que se constitui em um impasse ou sintoma escolar. A partir do que a criança nos ensina sobre o que lhe acontece, é possível fazer uma leitura de como isso repercute em suas aprendizagens escolares.

O processo de investigação com Melissa nos permitiu verificar que ela apresentava uma escrita alfabética, embora precária, com trocas e omissões de duas ou mais palavras. Apresentava erros ortográficos e de concordância, o que evidenciava que ela ainda tropeçava nas habilidades e competências consideradas essenciais na alfabetização. A leitura também apresentava uma série de limitações, caracterizada pelo ritmo lento e pela silabação, bem como pela dificuldade em entender o que havia sido lido.

No decorrer dos encontros, percebemos que Melissa demonstrava especial interesse por contos de fadas e por histórias que envolviam moças aprisionadas, amores proibidos e romances com finais felizes. Em um dos primeiros textos produzidos pela adolescente, ela escreveu a história de Rapunzel:

Era uma Vez uma menina
 certinha um cabelo Bem grandis ir
 uma Bruxa não dexava ela corta o Cabelos
 porque se Ela cortar a Bruxa ia morrer
 emtão a Brincesatava Perdida na
 torre Muitos ano emtão u prinsipir
 ficou perdido ir eles tinha jarComhesidor
 arrapunzeu emtão ela Gritou ar rapunzeu
 rapunzeu jogo seu gabelo Emtão ela jogo
 irorprimsipirsubio emtão ar Bruxa
 pegou ele ir prendeu ele Ficou preior
 narenti ir a Bruxar prendeu ele na correntiremtão ele pediu para
 Bruxar para dar um Beior na rapunzeu
 ir a Bruxa dexou emtão um espeho
 ceprou Emtão ar rapunzeu foi bexar
 Ele pegou orcatrodir vidro ir cortou
 or cabelo delar ir ar Bruxar foi morendo
 ir ar rapunzeuLiberto ele ir emcontro
 ceus pais dir novo
 fim !

As intervenções consistiram em estratégias de incentivo à leitura e à escrita; um trabalho sobre os aspectos convencionais da escrita e a abertura de um espaço para que a adolescente pudesse falar livremente sobre si e sobre os seus impasses diante do saber.

Assim, à medida que a pesquisa se desenrolava, Melissa parecia mais à vontade para abordar as questões que lhe incomodavam. Em um dos encontros, ela chega trazendo uma agenda e nos confidencia que não deixa ninguém ver a sua agenda, que era uma espécie de diário. Contamos, então, para Melissa que na nossa adolescência também tínhamos um diário que não mostrávamos a ninguém, pois lá registrávamos os fatos do dia a dia, os nossos amores e segredos. Nesse dia, o texto produzido por Melissa foi o seguinte:

Meu diário idiota

Quando era pequena tinha meu primeiro diário, que meu pai me deu escrevia todos meus problemas meus amores e também meu coração meus sentimentos quando sentia perto do menino que eu gosto, ele estuda na mesma escola do que eu mais ele estuda ditardiesti menino xama, Lucas ele foi meu primeiro amor am ele era da minha sala no 2º e 3º ano. Ele taroje no 5º ano e também ele vai para o 6º ano anucivem mais tem uma coisa ele gosta de uma menina da sala dele i essa menina eu não sou comacaradela.
Mas o importantí é o amor. FIM.

Nesse texto, é possível observar o avanço na aprendizagem da adolescente, que apresentou uma escrita mais organizada e com menos erros ortográficos. Além disso, a escrita passou a ser utilizada para o registro dos sentimentos da adolescência e para tratar da reatualização das escolhas de objeto da infância, que foi construindo sua saída dessa fase.

Disso concluímos que o fenômeno da transferência permitiu que a aprendizagem ocorresse e que a adolescente conseguisse se reconciliar com a sua idade, buscando temas ligados aos interesses da sua faixa etária e se reposicionando no saber e na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Ao final do trabalho, como a adolescente ainda apresentava uma defasagem pedagógica significativa, foi recomendado que o trabalho de intervenção pedagógica tivesse continuidade para que ela pudesse acompanhar a turma/ano escolar que frequentava.

Pensando em quantos outros alunos que, assim como Edson, Augusto e Melissa, podem ter manifestado um fenômeno que levasse a escola a acreditar na possibilidade de um problema mental, propus esta pesquisa. E foi movida por esse outro enigma que vim para o Doutorado, buscando investigar e entender os possíveis fenômenos que interferem na aprendizagem de alunos com diagnóstico(s) da Educação Especial frequentando o ensino regular.

Nossas intervenções com alunos em situação de fracasso escolar, sempre orientadas pelo ponto do enigma e da transferência, nos mostram o quanto as contribuições da psicanálise aplicada à educação permitem reverter os impasses acadêmicos de tais alunos se o professor estiver implicado com o desejo de saber. Assim, conectados ao próprio desejo de saber, é possível lidar com a angústia diante do não saber singular de cada aluno que consideramos como um caso enigmático.

3 A metodologia da pesquisa e as contribuições teóricas para o estudo

A missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade. (Rubem Alves)

Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e procurou realizar uma interlocução entre as áreas da educação e da psicanálise.

Trata-se de uma pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica junto a alunos que apresentam impasses na alfabetização e possuem um diagnóstico impreciso que os classifica como público da Educação Especial. A pesquisa/intervenção consiste na realização do estudo de caso, para o qual são utilizadas as metodologias de análises de dados documentais da escola sobre o aluno; Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica (ECOP) – entrevistas centradas no sintoma das crianças – e aplicação do Diagnóstico Clínico-pedagógico (DCP), que é uma proposta de intervenção pedagógica com ênfase no que a própria criança nos ensina sobre a sua dificuldade escolar.

Antecede esse procedimento a realização de um mapeamento da situação das escolas de Itabira em relação aos indicadores de qualidade em nível nacional e municipal, tomando como base os resultados do último Ideb (2017) e do último Saemi (2017), bem como um levantamento dos diagnósticos contabilizados na rede pública municipal de ensino de Itabira referentes ao público da Educação Especial no período compreendido entre 2015 e 2019. E ainda, a realização de entrevistas semiestruturadas com médicos e profissionais de saúde que se ocupam de avaliar e diagnosticar os estudantes encaminhados por apresentarem sintomas escolares; entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas em que havia um número maior de crianças com diagnóstico e, por fim, com os gestores das instituições que os alunos selecionados para o estudo frequentavam.

O objeto de pesquisa que norteou nosso estudo foi a investigação dos possíveis fenômenos que interferem na aprendizagem de alunos com diagnóstico(s) da Educação Especial frequentando o ensino regular. A questão central deste estudo é: até que ponto a nomeação advinda de um diagnóstico do saber médico pode impactar o desempenho acadêmico de tais alunos?

Nesse sentido, várias questões são formuladas: por que esse menino não para quieto? Por que esse aluno não presta atenção? O que acontece com esse aluno que está sempre metido em confusão? Por que as estratégias pedagógicas propostas para os alunos da Educação Especial não se convertem em aprendizagem para eles? Não será o caso, nesta pesquisa, de interrogar os professores, pois já é sabido que a maior parte dos docentes se sente despreparada para trabalhar com alunos que possuem algum diagnóstico (RAMOS, 2012; SANTIAGO; ASSIS, 2015; MESQUITA, 2017), mesmo sabendo que não é necessário um método de Educação Especial para o ensino desses alunos. A orientação psicanalítica nos levou a interrogar junto a esse estudante o que ele tem a dizer sobre o que lhe acontece no processo de aprendizagem.

É importante destacar que a escola dita “regular” ou “comum” tenta, de várias formas, solucionar os entraves de aprendizagem das crianças que não se alfabetizam na idade certa, ou seja, até por volta dos 7 ou 8 anos de idade, quando estão concluindo o 2º ano do EF, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁸). Esses alunos costumam ser incluídos em propostas pedagógicas específicas para alunos com baixo desempenho. No entanto, é sabido que as práticas pedagógicas adotadas para os alunos que apresentam impasses persistentes na alfabetização não atingem a todos da mesma maneira e com a mesma eficácia. Sendo assim, sempre resta um contingente de estudantes que não consegue se beneficiar dessas estratégias educacionais.

Dessa forma, quando as crianças vão para o 3º ou 4º ano do EF sem estarem alfabetizadas, costumam ser encaminhadas para a realização de uma avaliação diagnóstica que lhes situa, posteriormente, na Educação Especial. Tenta-se solucionar o problema com adaptações curriculares e pedagógicas para facilitar o acesso do aluno ao conhecimento, ou empreender ações de inclusão por meio de garantir a participação dele em atividades culturais, lúdicas e comemorativas promovidas pela escola. Cada escola busca uma forma de conseguir incluir tais alunos no cotidiano de suas práticas diárias, não só favorecendo a socialização, mas também criando mecanismos para que eles possam aprender os conteúdos veiculados pela instituição. Todo esse esforço, contudo, não contribui para a superação do fracasso dos alunos com as aprendizagens definidas como essenciais pelas escolas. Diante desse quadro, o interesse desta pesquisa direciona-se para a investigação, no caso a caso, sobre o motivo de as ofertas falharem.

⁸ BNCC é o documento que descreve as aprendizagens básicas e essenciais para todos os estudantes da Educação Básica.

Na verdade, sabemos que as questões que dificultam a aprendizagem escolar são múltiplas e variadas, sendo que algumas podem estar ligadas à própria estrutura do sujeito, e outras podem estar relacionadas com situações que os alunos vivenciam em suas vidas (CORDIÉ, 1996, p. 11). Todavia, é importante considerar o contexto em que a criança está inserida e mesmo os aspectos da instituição escolar que podem de alguma forma contribuir para tais entraves. Embora o intuito seja o de favorecer a inclusão, não é incomum que as ofertas adotadas pela escola possam ter o efeito contrário: fracassar e reforçar a segregação do aluno (SANTIAGO, 2005, p. 13).

Outro ponto importante a ser levado em conta é a forma como uma nomeação advinda de um diagnóstico pode marcar toda a trajetória escolar de uma criança. Muitas vezes, a etiqueta do saber médico tem consequências sobre a subjetividade do aluno, que agrega outros sentidos para o nome cunhado pelo processo diagnóstico pelo qual foi avaliado; em função disso, podem surgir novos sintomas que interferem em seu processo educativo.

Considerando esse processo indesejado de produção de sintomas, nosso intuito é partir dos impasses acadêmicos apresentados pelos alunos com diagnóstico e verificar a presença de identificações que se cristalizam a partir do processo diagnóstico. A intervenção pedagógica proposta pela metodologia do Diagnóstico Clínico-pedagógico forjado por Santiago (2005), permite situar essas identificações na medida em que acontece o processo de aprendizagem: o estudante que pode se desvencilhar de seus embaraços e progredir nos estudos, também retifica suas identificações. O trabalho de orientação psicanalítica visa suspender as identificações indesejadas que deixam o sujeito sem saída e, por isso, reforçam sua paralisação. Nessa perspectiva, busca-se mostrar ao aluno que ele pode escolher se livrar do peso das nomeações que lhe causam desconforto e que lhe foram imputadas pelo Outro escolar ou mesmo pelas pessoas com quem a criança convive (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 26).

3.1 O percurso metodológico

Para a realização do nosso estudo, além de uma pesquisa bibliográfica sobre o fracasso escolar associado aos sintomas escolares que estão direta ou indiretamente ligados a esse fenômeno, traçamos um percurso metodológico para direcionar melhor a pesquisa empírica, o qual englobou os seguintes procedimentos:

3.1.1 Análise dos indicadores de qualidade

Para conhecer melhor a situação das escolas de Itabira em relação aos indicadores do nível de qualidade de ensino, em primeiro lugar buscamos identificar o último Ideb (2017) alcançado pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino da cidade, tanto nas séries iniciais, quanto das finais do EF.

Depois, focamos na análise dos resultados das provas censitárias do Saemi, aplicadas nas turmas de 3º ano do EF das escolas da rede municipal de ensino. A escolha por trabalhar com os resultados dessa série se deu em função de que a pesquisa trata dos impasses na alfabetização e esses três primeiros anos do EF fazem parte do ciclo de alfabetização. Então, espera-se que, ao final do 3º ano⁹, os alunos tenham adquirido as habilidades básicas de apropriação de leitura e de escrita e que estejam consolidados os saberes essenciais dessa fase.

Se o aluno avança para o ciclo seguinte sem ter consolidadas essas habilidades consideradas básicas, ele necessitará de um acompanhamento pedagógico sistematizado. A tendência é que as dificuldades que não foram vencidas e que são pré-requisitos para a série em questão se somem a novas dificuldades e uma defasagem pedagógica significativa se acumule na trajetória escolar desse aluno.

Nesse sentido, não é incomum que, diante de casos refratários às intervenções pedagógicas propostas para os alunos que apresentam entraves escolares, se suponha a presença de um déficit cognitivo. Essa hipótese, então, culmina em um encaminhamento de tais casos para avaliação médica, o que resulta, muitas vezes, em um diagnóstico.

Assim, acreditando que junto com os casos de alunos que foram diagnosticados e passaram a fazer parte da Educação Especial encontraríamos alunos que eram tão somente estudantes com um baixo desempenho escolar, procuramos realizar um mapeamento dos diagnósticos da Educação Especial. Depois, identificamos os diagnósticos que poderíamos considerar imprecisos.

3.1.2 Análise dos dados da Educação Especial

A partir do trabalho desenvolvido pelo Cemaie – que, além da supervisão e coordenação dos serviços da Educação Especial, realiza o acompanhamento das equipes escolares e dos casos de alunos com diagnóstico ou em avaliação para um possível diagnóstico –, é realizado

⁹ A BNCC homologada em 2018 define que os alunos estejam alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.

um levantamento anual com todos os dados dos estudantes que fazem parte do grupo da Educação Especial.

Esse levantamento é registrado em uma planilha que é atualizada ao longo do ano letivo e concluída ao seu final. Assim, é possível saber quem é o aluno, qual seu diagnóstico, qual escola e série onde está matriculado, qual SRM frequenta, dentre outros dados. Sendo assim, analisamos os dados das planilhas de 2015 a 2019. Essa análise nos permitiu localizar quais instituições possuíam um número maior de alunos da Educação Especial matriculados em suas turmas; elencar quais diagnósticos apresentavam uma elevação contínua nesse período e quais categorias profissionais eram responsáveis por esses diagnósticos.

O próximo passo para entender os dados da Educação Especial foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores dessas instituições. Esse modelo de entrevista foi adotado porque combina “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Essa entrevista possibilita também que sejam feitas outras perguntas, caso alguma questão não tenha ficado clara o bastante.

Nosso objetivo com essas entrevistas era saber quais principais desafios esses gestores identificavam no trabalho com a inclusão desses alunos nas salas de aula comum.

3.1.3 Análise do processo diagnóstico

Considerando-se as várias circunstâncias que podem colaborar para que um sintoma escolar seja interpretado através de uma nomeação que conduza facilmente a uma ideia de déficit e leve a uma patologização e medicalização de tais manifestações, decidimos que seria pertinente fazer uma entrevista semiestruturada com os médicos e profissionais de saúde responsáveis por tais diagnósticos. As entrevistas foram gravadas e transcritas e tiveram como objetivo possibilitar um melhor entendimento do processo que é realizado para o estabelecimento de um diagnóstico.

Estas foram as perguntas centrais que nortearam as entrevistas com a psicóloga e com os médicos que emitem os diagnósticos: quais critérios são observados para se estabelecer o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista? No caso da Deficiência Intelectual, como é realizado esse diagnóstico? Em quais referenciais teóricos os médicos e psicólogos se baseiam para estabelecer os diagnósticos que emitem?

Durante as entrevistas, os profissionais da saúde não só contextualizaram as situações que levam à definição do diagnóstico, como também relataram casos ou fragmentos de casos

que permitiram apreender um pouco do processo que consideraram para diagnosticar o que a criança ou adolescente encaminhado por apresentar sintomas escolares tem.

Os profissionais ressaltaram a importância de se estar atento a todos os aspectos que podem interferir na sua avaliação, assim como se mostraram bem preocupados com os prejuízos que um diagnóstico incorreto pode trazer para a vida de uma pessoa. No entanto, eles também ressaltaram os benefícios que o diagnóstico e o tratamento podem oferecer, no sentido de melhorar a qualidade de vida do paciente e ampliar suas possibilidades de inclusão.

3.1.4 Estudo de caso

A escolha pelo estudo de caso se justifica pelo fato de que ele possibilita a compreensão de muitos fenômenos dentro de um contexto de vida real, sendo possível identificar aspectos singulares de cada participante. Além disso, cada caso é único, e embora eles contribuam para se pensar nas propostas de intervenção pedagógica com alunos em situação de fracasso escolar, eles trazem sempre a possibilidade de uma construção em que apareça algo inédito. Mas além do único de cada caso, o nosso intuito é que a análise desses casos nos forneça elementos que elucidem também outros casos.

Para o estudo de caso foram selecionados dois alunos “marcados” pelo fracasso na aprendizagem escolar, mais especificamente no processo de alfabetização, e “marcados” também por um diagnóstico. Foi selecionado um caso de cada tipo de diagnóstico identificado como impreciso. Buscamos priorizar crianças que, em algum momento, algum profissional ou instituição colocou em suspenso seu diagnóstico.

Após selecionar os alunos que seriam convidados a participar da pesquisa, seguimos os seguintes procedimentos:

A) Entrevista com a equipe gestora da instituição e com docentes

O primeiro passo foi realizar uma entrevista com a equipe gestora da instituição para coletar informações sobre o caso que foi indicado para o estudo e buscar reconstruir a trajetória acadêmica do aluno no sentido de entender como se deu seu processo de escolarização e como esses diagnósticos têm sido entendidos e interpretados pelas equipes escolares ou mesmo pelas equipes de outras instituições que os alunos frequentam ou chegaram a frequentar em algum momento da sua vida.

No caso da adolescente que participou de nosso estudo, realizamos as entrevistas com os profissionais da Casa Lar em que ela estava acolhida na época da pesquisa. Assim,

entrevistamos a coordenadora, o psicólogo, a assistente social e uma educadora social da instituição. Também entrevistamos a diretora e vice-diretora da escola em que ela estava matriculada.

No caso do menino que participou da nossa pesquisa, entrevistamos uma psicóloga da Apae que estava atendendo a criança e uma professora da escola em que ele estuda.

B) Análise documental da escola

O próximo passo foi realizar uma análise da pasta escolar dos alunos: ficha de matrícula, relatórios pedagógicos, relatórios de outros profissionais, diagnósticos, histórico escolar, dentre outros registros e documentos.

A análise documental pode nos permitir verificar: se a criança já possuía um diagnóstico quando ingressou em sua atual escola, ou se em função dos sintomas escolares que apresentou na instituição foi encaminhada para avaliação; se foi avaliada por mais de um profissional; se tem mais de um diagnóstico; como havia sido seu desempenho acadêmico nas séries cursadas, dentre outras informações.

Isso feito, partimos para o próximo passo da pesquisa: contactar os pais ou responsáveis pelo aluno para fazer o convite para a participação no estudo, proceder à assinatura dos termos da pesquisa e realizar a primeira entrevista.

A partir das informações recolhidas nesse primeiro momento, estabeleceu-se um roteiro inicial para as intervenções. No caso da adolescente acolhida pela Casa Lar, esses documentos nortearam uma entrevista semiestruturada com alguns membros da equipe da instituição. Já no caso da outra criança, as informações levantadas nesses registros contribuíram para a primeira ECOP com a mãe dela. No decorrer da pesquisa, foi realizada uma segunda ECOP com essa mãe, uma com a criança e uma com o pai.

C) Entrevistas de orientação psicanalítica (ECOP) com os pais da criança

Geralmente, a primeira ECOP realizada com os pais tem o objetivo de levantar informações sobre a criança. Assim, a mãe e o pai ou o responsável pela criança ou adolescente são convidados a falar sobre a gravidez, o nascimento e desenvolvimento da criança, o que eles acham que acontece com o filho na escola e outros aspectos que julgarem relevante. Essa entrevista é realizada individual e separadamente com cada um dos pais ou responsáveis.

Essa intervenção parte da queixa dos professores sobre os problemas da criança. Assim, “[...] o objetivo da entrevista, no caso de o sintoma se manifestar sob a forma de uma inibição ou da angústia, é buscar localizar uma identificação mortífera” (SANTIAGO, 2011, p. 98).

Nesta pesquisa, as ECOP foram realizadas apenas no estudo de caso de Davi. A primeira entrevista com a mãe teve o intuito de esclarecer o diagnóstico da criança e identificar as causas que motivaram sua busca. A segunda entrevista teve o objetivo de identificar as expectativas dessa mãe em relação ao seu filho e desfazer algumas identificações. Com a criança, o intuito foi desfazer as identificações que estavam cristalizadas. Com o pai, a entrevista buscou perturbar um pouco esse lugar de não saber nada sobre a criança em que o pai se colocava.

No caso da adolescente, como ela estava sob a tutela da Casa Lar, as informações sobre ela foram levantadas junto à equipe da Casa Lar e com a neuropsicóloga que avaliou a menina.

D) Entrevista de orientação psicanalítica com a criança

Partindo da queixa escolar ou mesmo do que os pais da criança relatam nas entrevistas, busca-se ouvir o que a criança tem a dizer sobre o que lhe acontece, indo além das etiquetas que são usadas para identificá-la no seu grupo de amigos, no seu meio familiar e na instituição escolar que frequenta.

Assim, é a própria criança que responde sobre o que acontece com ela em relação à sua aprendizagem escolar. A ECOP é realizada com a criança nos casos em que localizamos algum ponto da subjetividade da criança que atrapalhe a aprendizagem e em que a intervenção do DCP não tenha sido suficiente para modificar a posição da criança em relação ao saber.

E) Intervenção por meio do Diagnóstico Clínico-pedagógico (DCP)

O Diagnóstico Clínico-pedagógico (DCP) é um importante instrumento, forjado por Santiago (2005), que tem por finalidade localizar em qual das duas esferas distintas – conceitual-pedagógica ou relativa à subjetividade – sobressaem as dificuldades que a criança apresenta no contexto escolar. Nesse diagnóstico,

[...] a criança é interrogada sobre a sua dificuldade, como se interroga alguém sobre seu sintoma. Busca-se esclarecer a trajetória intelectual da criança até o ponto de seu impasse. Considera-se que a própria criança é que tem o que dizer sobre sua dificuldade (SANTIAGO, 2011, p. 97).

O DCP possibilita perceber a forma como é preciso construir a intervenção com a criança. Ressalta-se que é uma intervenção particularizada de acordo com o que a criança vai nos apresentando. Se os impasses estiverem na esfera conceitual-pedagógica, a intervenção pedagógica será suficiente para reconstruir conceitos e aprendizados que, por algum motivo, não ficaram bem estabelecidos. Porém, se, além das dificuldades de âmbito pedagógico,

identificam-se sintomas que podem estar atrapalhando o aprendizado, então é realizada a entrevista clínica. Ao lado disso, é importante também levar em consideração a relação que a escola estabelece com o sujeito e que pode contribuir para silenciar ainda mais a criança que já se encontra em dificuldade. No caso de se identificar alguma questão dessa relação que pode estar servindo para embarçar o sujeito em suas aprendizagens acadêmicas, será necessário também realizar uma conversação com os professores. Nos dois casos que apresentaremos, não houve a necessidade de realizarmos uma conversação com os professores.

É importante destacar que o professor ou pedagogo que conduzir o DCP deverá ser capaz de se colocar em uma posição de não-saber diante do estudante, despojando-se do lugar tentador do Mestre, entendendo que é o aluno quem nos dará pistas do que deverá ser proposto durante a intervenção a partir do que ele nos mostra a cada encontro (SANTIAGO, 2005, p. 29). Nesse sentido, o planejamento precisa ser flexível, permitindo que as questões que o aluno apresenta possam ser acolhidas, favorecendo a construção de um método completamente particularizado para cada criança.

A aplicação do DCP tem início com uma avaliação diagnóstica. Como neste estudo estamos trabalhando com casos de alunos com impasses na alfabetização, começamos pela avaliação do nível de escrita e leitura da criança.

E.1 Avaliação do nível de escrita e leitura junto à criança/adolescente

Para realizar essa avaliação diagnóstica, são aplicadas atividades de leitura e escrita utilizadas na alfabetização. À medida que a criança desenvolve as atividades, vamos verificando o que a criança já consegue fazer, aumentando o grau de exigência de acordo com seu nível de aprendizado; identificando o que a criança já aprendeu e o que ainda é preciso trabalhar em termos conceituais para que o estudante se alfabetize.

E.2 Preparação do material de intervenção pedagógica

A seleção do material que será utilizado com a criança ocorre gradativamente, à medida que os encontros vão ocorrendo, pois buscamos adotar conteúdos considerando-se o nível de aprendizado e de desenvolvimento do estudante, observando a idade e os interesses que este demonstra. Assim, o planejamento é flexível e alterado sempre que necessário.

Os livros são escolhidos obedecendo à indicação da faixa etária para a qual são recomendados, os temas pelos quais o estudante demonstra mais interesse. As atividades trabalhadas são elaboradas através da consulta a livros e *sites* como os do Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Projeto Alfalettrar da professora Dra. Magda Soares (UFMG), dentre outros.

Jogos e outros materiais lúdicos também são selecionados de acordo com a idade, com a necessidade e com o interesse do aluno.

E.3 Encontros com a criança/adolescente

Nos encontros com a criança, além de serem trabalhadas as atividades propostas, buscamos ouvi-la e acompanhar o desenvolvimento do seu raciocínio na execução da atividade, para localizarmos as dificuldades que apresentam e intervir no ponto que for preciso. Buscamos acolher e escutar a criança e o adolescente, bem como tratar as questões que aparecem, abrindo um espaço para que possam se expressar.

Foram realizados quinze encontros para a aplicação do Diagnóstico Clínico-pedagógico. Esses encontros eram individuais e duravam em torno de uma hora. No caso da adolescente com diagnóstico de Deficiência Intelectual foram realizados também quinze encontros; porém, só as intervenções pedagógicas foram suficientes para a sua alfabetização.

F) Devolutiva para a instituição e a família

A devolutiva no caso do menino foi feita para sua família; no caso da adolescente, foi feita para a Casa Lar.

Na devolutiva, procuramos explicar e demonstrar quais avanços a criança apresentou durante as intervenções e conversar sobre as questões subjetivas que apareceram do lado das famílias e da própria criança. Discutiu-se também como o diagnóstico estava impactando a aprendizagem da criança. Sugerimos, então, que o trabalho tivesse continuidade com um professor de aula particular nos dois casos.

3.2 O fracasso na alfabetização

Desde o início da nossa atividade profissional, vimo-nos diante da demanda de trabalhar com crianças que apresentavam entraves no processo de alfabetização. Assim, nosso interesse pelo tema do fracasso escolar se vinculava aos casos de alunos que frequentavam a instituição escolar por três ou mais anos sem conseguir se alfabetizar.

Considerando-se que muitos alunos apresentam problemas na escola, justamente na fase da alfabetização, é necessário ter um olhar mais minucioso para esse momento. Esse olhar precisa estar fundamentado nos conhecimentos dos processos psíquicos, psicogenéticos,

linguísticos, dentre outros, que possam permitir que o docente construa uma prática pedagógica adequada.

É importante destacar também que, quando nos referimos à alfabetização, estamos considerando também o letramento. Apesar de serem processos distintos e essencialmente diferentes,

[...] as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Assim, para considerarmos que a pessoa está alfabetizada, além de aprender a codificar e decodificar o sistema alfabético, é preciso que ela seja capaz de fazer uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Nessa tônica, considerando-se a complexidade envolvida no processo de alfabetização, é necessário que o professor tenha um bom aporte teórico. Isso possibilitará um melhor entendimento sobre o desenvolvimento infantil; as formas como as crianças aprendem; as hipóteses que elaboram na construção do conhecimento; os erros, enganos ou equívocos que cometem e porque podem cometê-los; as intervenções mais apropriadas para favorecer a aprendizagem.

Não é nosso foco apresentar todos os conteúdos que se fazem necessários e importantes para o fazer pedagógico, mas abordaremos aqui alguns desses temas.

3.3 As contribuições da psicogênese da escrita

Uma das referências teóricas que utilizamos sempre que estamos trabalhando com o processo de alfabetização é a psicogênese da língua escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p. V), ao tratarem do tema alfabetização, chamam nossa atenção para o fato de que “além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimentos; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo a sua própria metodologia.”

A partir desse preceito, as autoras supracitadas inauguram uma nova fase para a alfabetização, em que se desloca a ênfase que sempre foi dada aos processos de ensino para os processos de aprendizagem. Assim, a preocupação em entender como se aprende faz com que

os olhares se voltem para o aprendiz e as hipóteses que ele vai construindo durante seu percurso de apropriação do conhecimento.

Destacamos aqui o processo evolutivo da construção da escrita, pois a partir dele decidimos quais intervenções deverão ser realizadas para que a criança possa avançar na aprendizagem.

Para analisar o nível de escrita dos sujeitos da pesquisa, baseamo-nos na teoria da psicogênese da língua escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193), no processo de aquisição de apropriação da língua escrita, o aprendiz elabora hipóteses e, ao se deparar com novas situações geradoras de conflito, reformula suas hipóteses, avançando, assim, no seu nível de conhecimento. Essas hipóteses são classificadas em cinco níveis:

NÍVEL 1: Pré-silábico 1

Esse primeiro nível, denominado pré-silábico, compreende duas fases. A primeira é a fase icônica, em que a criança acredita que escrever é o mesmo que desenhar. A segunda fase é a da garatuja, na qual a criança imita a escrita com letra cursiva.

NÍVEL 2: Pré-silábico 2

Nesse segundo nível, o aprendiz utiliza letras para representar a escrita ou grafismos que se aproximam das letras. Assim,

[...] no curso deste desenvolvimento, a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência de um modelo. Destas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 204).

Nesta fase, podemos observar que as crianças utilizam letras do seu nome para escrever qualquer palavra e realizam uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral.

NÍVEL 3: Silábico

O terceiro nível é o silábico, em que a criança compreende que a escrita representa a fala e passa a utilizar uma letra para representar cada sílaba falada (não necessariamente usando o valor sonoro da letra). Este nível é então classificado em duas fases: silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

No nível silábico, observamos que a criança tem um avanço significativo em relação aos níveis anteriores. Assim, ela supera a correspondência global entre as partes do texto (cada letra) e a expressão oral e passa a interpretar o escrito pela correspondência entre as partes do texto (cada letra) e o recorte silábico do nome.

Outra mudança qualitativa é que a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

NÍVEL 4: Silábico-alfabético

O nível 4, chamado silábico-alfabético, é atingido quando

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Esta fase é a passagem do nível silábico para o alfabético.

NÍVEL 5: Alfabético

No nível alfabético, a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Nesta etapa, os conflitos que a criança vivenciará estão relacionados à ortografia.

3.4 A análise da leitura

Da mesma forma que o processo de apropriação da língua escrita passa por níveis de evolução, a aprendizagem da leitura também passa por fases.

O cotidiano da sala de aula da Educação Infantil e das séries iniciais do EF nos mostra como as crianças aos poucos vão utilizando diferentes estratégias para ler.

Inicialmente, fazem uma leitura dos desenhos, logomarcas, cores, formas e sinais que localizam no texto. Posteriormente, incorporam a essas estratégias a decodificação das letras, buscando ler as palavras e as frases dos textos. À medida que a leitura vai se desenvolvendo, começam a compreender e interpretar os textos, fazendo inferências e tentando “conversar” com o autor. Por fim, além dessas habilidades, o leitor passa a fazer conexões entre o texto e outros textos que já leu.

Em relação às estratégias de leitura, Soares (2017) destaca os trabalhos de Frith (1985) e Ehri (1991, 1997, 1999, 2005), os quais, ao elaborarem uma teoria do desenvolvimento da escrita, colocaram o foco na leitura. Frith, de acordo com Soares (2017), ao discutir as dificuldades de aprendizagem da leitura na dislexia, ajuda na compreensão da aquisição normal da leitura, identificando três fases de acordo com as estratégias utilizadas pelo aprendiz.

A primeira fase é marcada pelas habilidades logográficas, caracterizada pelo reconhecimento de aspectos gráficos salientes, pistas e sinais contextuais ou pragmáticos, bem como pelo reconhecimento de palavras ou mesmo identificação da ordem das letras. A segunda fase, das habilidades alfabéticas, ocorre quando a criança já consegue realizar a decodificação das palavras e frases, grafema por grafema. A terceira fase é a das habilidades ortográficas, quando o estudante analisa as palavras em unidades ortográficas (morfemas).

Ainda de acordo com Soares (2017), Ehri (1997, 1999) retomou a teoria de Frith e a alterou posteriormente, postulando quatro fases: pré-alfabética (pré-comunicativa); parcialmente alfabética; plenamente alfabética; alfabética consolidada. É com essa classificação que analisamos a leitura dos alunos que participaram da pesquisa, considerando-se que na fase pré-alfabética, a leitura apoia-se em pistas visuais, contextuais e nas formas gráficas. Assim, a leitura não é por decodificação das letras e sim pela percepção de pistas, reconhecendo logomarcas, desenhos, palavras, traçado de letras, dentre outras.

Na fase parcialmente alfabética, a criança torna-se capaz de estabelecer algumas relações entre a escrita e a pronúncia, como decorrência da aprendizagem do valor sonoro de determinadas letras. Assim, ao tentar ler, a criança se prende a representações parciais das palavras, pronunciando fonemas correspondentes às letras que já conhece.

Na fase plenamente alfabética, o desenvolvimento da consciência fonêmica é o ponto central. A criança torna-se capaz de ler quaisquer palavras, mesmo as desconhecidas.

Por último, a fase alfabética consolidada, em que o leitor identifica as sequências de letras que representam unidades grafofonêmicas e morfemas. Nesta fase, a leitura se torna automática e fluente. O leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê.

3.5 Outras contribuições teóricas que fundamentaram nosso trabalho

Além do referencial teórico utilizado para a análise da leitura e da escrita que as crianças apresentavam, bem como para as intervenções necessárias ao avanço delas, contamos com outros aportes para sustentar nossas intervenções.

Assim, realizar provocações intelectuais para se criar conflitos cognitivos a fim de promover a reflexão dos alunos é uma estratégia que permite o avanço no desenvolvimento e na aprendizagem. Nosso foco é favorecer a interação com a pesquisadora e a mediação pedagógica necessária para estimular os estudantes a assumirem um papel mais ativo na aprendizagem. Outro ponto que em nenhum momento deve ser negligenciado são os

sentimentos que, de alguma forma, afetam o aprendiz. Como ele se sente diante de determinadas situações que enfrenta, quais questões lhe incomodam, como lida com tudo isso.

Então, considerando-se os contextos sociais, culturais e escolares, buscamos facilitar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Outro aspecto fundamental é levar em conta a subjetividade das crianças e adolescentes que apresentam impasses no processo de alfabetização e possuem um diagnóstico do saber médico.

3.5.1 A teoria de Jean Piaget

A teoria de Piaget também traz uma importante contribuição para a condução da nossa prática pedagógica. A epistemologia genética elaborada por Jean Piaget é baseada em experiências realizadas com crianças a partir do nascimento até a adolescência. Tais experiências permitiram concluir que cada faixa etária compreende uma estrutura cognitiva.

Trabalhando com os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio, Piaget enfatiza a ideia de que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com seu meio, através de estruturas cognitivas existentes. Nessa concepção, o indivíduo tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, não se limitando a um receptor de informação.

Assim, a aprendizagem ocorre sempre que há a consolidação das estruturas do pensamento. Nessa perspectiva, para haver a construção de um novo conhecimento, é necessário que os conceitos já assimilados passem por um processo de desequilíbrio para que possam se reorganizar, estabelecendo um novo conhecimento. Daí a importância de se criar conflitos cognitivos para que a criança possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Piaget elencou quatro estágios de desenvolvimento infantil. O primeiro é definido como sensorio-motor, que vai do nascimento até mais ou menos dois anos de idade e se caracteriza pela experiência sensorial e motora. Nessa fase, a criança desenvolve um conjunto de esquemas de ação sobre o objeto (pegar, bater, morder, jogar etc.).

O segundo estágio, conhecido como pré-operatório, vai dos dois aos seis anos de idade. Nesse período, a criança começa a ter uma representação mental dos objetos. É a fase em que a imaginação fica evidente e ocorrem as simbolizações, marcadas pelo faz de conta. É conhecida como a fase dos “porquês”. Para as crianças que estão nessa fase, as escolas procuram privilegiar o aspecto lúdico da aprendizagem, desenvolvendo os conteúdos pedagógicos.

Já o terceiro estágio acontece por volta de sete anos e dura até mais ou menos onze, tendo sido denominado operacional concreto. Nesse momento, a criança começa a usar o pensamento lógico, mas apenas em situações concretas. Assim, nessa fase é perceptível que as

crianças consigam trabalhar com tarefas mais complexas, que requerem o uso da lógica, mas ainda não conseguem utilizar seus conhecimentos de forma abstrata. Nesse período, a escola procura priorizar materiais e objetos que as crianças possam ver e manusear para conseguir aprender determinado conteúdo. A escola costuma utilizar-se de sucatas, ábacos (objeto criado pelos chineses para facilitar cálculos matemáticos), material dourado (conjunto de cubinhos em madeira, organizados em unidade, dezena, centena e milhar), dentre outros, para facilitar a aprendizagem de crianças que estão nesse estágio de desenvolvimento.

Por fim, o estágio operatório-formal, que se inicia a partir de onze anos e pode ir até os dezesseis. Essa etapa é marcada pela aquisição do raciocínio lógico e do raciocínio abstrato. Nessa época, a criança/adolescente já se torna capaz de levantar hipóteses sobre coisas que ainda nem aprendeu, período em que as capacidades de reflexão e abstração já se encontram desenvolvidas.

As contribuições dos estudos de Jean Piaget para a área da educação são inúmeras, com um destaque especial para a compreensão do desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos. Dessa maneira, além de estudar os estágios de desenvolvimento da criança, Piaget se interessou pelos pensamentos delas sobre o que é certo e errado, ou seja, seus valores éticos e morais.

Nesse sentido ele localizou três fases, a saber: o estágio da anomia (zero a cinco anos): nesse período, as crianças têm pouca ou nenhuma compreensão das regras. O estágio da heteronomia ou realismo moral (cinco aos nove anos): quando as regras são estabelecidas pelos adultos. As crianças são mais propensas a obedecerem. E o estágio da autonomia ou relativismo moral (dez anos ou mais): as crianças tendem a aceitar que as regras podem ser mudadas com o consentimento mútuo. Elas começam a compreender que as noções de certo e errado podem ser relativas.

3.5.2 A teoria de Piaget e a organização e o funcionamento da Educação Básica em Minas Gerais

Na escola, esse aporte teórico permite entender que por mais que haja uma estimativa das idades referentes a cada etapa do desenvolvimento, nem todas as crianças atingem os estágios na mesma idade e da mesma forma.

Assim, as escolas buscam organizar seu ensino prevendo um tempo maior para que as crianças se alfabetizem, entendendo essa aquisição como um processo que não pode se limitar a uma única série-ano escolar. Com isso, embora as idades não sejam um dado rígido para definir quais habilidades deveriam ter sido desenvolvidas em cada fase, elas servem de

referência para perceber quando determinados atrasos no desenvolvimento podem ser considerados como um problema, ou mesmo quando é necessário buscar uma intervenção mais especializada. E mais do que isso, os estágios de desenvolvimento servem como uma espécie de “bússola” que pode permitir localizar como o sistema de ensino, a enturmação dos alunos e mesmo as propostas de trabalho são ou deveriam ser organizadas.

No sistema de seriação, devido à situação de repetência que marcou a década de 1980 (SOARES, 2017), víamos muito o problema de distorção série-idade. Assim, não era incomum encontrar alunos de 11, 12 anos estudando na mesma sala de aula de crianças que tinham entre 7 e 8 anos, o que na prática nos mostrava que alunos em diferentes estágios do desenvolvimento frequentavam a mesma sala de aula e realizavam as mesmas atividades, independente do interesse e capacidade cognitiva deles.

As pesquisas e os estudos sobre a alfabetização também mostravam a complexidade desse processo e a necessidade de se considerar outras variáveis que favorecessem a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, no início dos anos 1980, dentre as alternativas que apareceram para tentar resolver os impasses do sistema seriado, foi implantado em muitas escolas o sistema de ciclos de aprendizagem. O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) propunha que os três primeiros anos do Ensino Fundamental não deveriam ser passíveis de interrupção.

Dessa forma, o CBA (presente até os dias atuais) se constitui como um bloco pedagógico, sequencial, que tem por objetivo ofertar a todos os alunos uma ampliação do tempo e das possibilidades de desenvolver as habilidades básicas de alfabetização. Portanto, qualquer aluno só poderia, se necessário, ser reprovado no terceiro e último ano desse ciclo, porque a reprovação escolar nos dois primeiros anos não garantia que a criança se alfabetizasse. Além disso, a repetência em muitos casos prejudicava o rendimento escolar da criança. O aluno repente acabava sendo estigmatizado pela escola como um todo. Havia turmas inteiras conhecidas como “a turma dos repetentes”. Essa nomeação contribuía ainda mais para que os alunos se sentissem diferentes do restante.

A avaliação no sistema de ciclos também passou a ter um caráter distinto: de classificatória (no ensino seriado) tornou-se formativa no CBA, sendo processual e tendo o objetivo de ser diagnóstica. Ou seja, avalia-se não apenas para medir o quanto o aluno sabe, e decidir se ele está apto ou não a ser aprovado, mas sobretudo para definir o conhecimento que o aluno alcançou e planejar outras estratégias que devem ser adotadas para que ele possa avançar na aprendizagem.

A proposta do Ciclos de Aprendizagem propicia que os professores possam organizar seus programas de trabalho e planejamentos a partir dos estágios de desenvolvimento das

crianças, uma vez que as turmas conseguem manter alunos da mesma faixa etária na mesma sala de aula. Respeitar os tempos de desenvolvimento e os interesses ligados à idade realmente é o mais adequado para a aprendizagem dos alunos. Porém, mesmo resolvendo o problema da repetência, principalmente no 1º ano do Ensino Fundamental, o fracasso na alfabetização é um problema que persiste até os dias atuais. Muitos alunos concluem os três primeiros anos do ciclo de alfabetização sem terem sido, de fato, alfabetizados. Quando passam para o próximo ciclo sem estarem alfabetizados, o problema se agrava, pois os alunos precisarão acessar habilidades que deveriam estar consolidadas no ciclo anterior. Dessa forma, caso não tenham conseguido vencer os objetivos estabelecidos, a tendência é que uma defasagem acadêmica se forme e acumule.

Assim, nas escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Itabira (MG), o CBA compreende do 1º ao 3º ano do EF e o Ciclo Complementar é composto pelo 4º e 5º anos do EF. Os alunos só podem ser reprovados ao final de cada um desses ciclos, sendo garantida a progressão continuada dentro dos ciclos. Já os anos finais do EF (6º ao 9º anos) e o Ensino Médio seguem a lógica da seriação; portanto, teoricamente, os alunos podem ser reprovados uma vez em cada uma das séries. Porém, a recomendação é de que a escola ofereça todas as oportunidades possíveis para que os alunos recuperem as defasagens pedagógicas sem serem retidos.

Já a BNCC, lançada em 2018, antecipou o período de alfabetização. Antes, o aluno deveria estar alfabetizado até o 3º ano do EF; com a BNCC, é esperado que ele esteja alfabetizado até o final do 2º ano. Em decorrência disso, a reprovação, que só poderia ocorrer no 3º ano, é antecipada para o 2º ano.

Todas essas mudanças trazem inúmeras implicações para a organização do ensino e têm sido debatidas por educadores, especialistas em educação e estudiosos. A pergunta que se coloca é: deve ser realmente esperado que todas as crianças até o final do 2º ano estejam alfabetizadas?

Deve-se ressaltar que a oferta de Educação Infantil pelo poder público, a ampliação da duração do EF (de oito para nove anos) e a alteração no entendimento e na definição de como e quando deve acontecer a reprovação são tentativas de melhorar a qualidade do ensino e garantir a aprendizagem dos alunos. Contudo, essas medidas não eliminaram o problema da não aprendizagem, pois muitos alunos continuam apresentando entraves na aquisição dos conhecimentos veiculados pela escola, sucumbindo ao que ainda hoje conhecemos como fracasso escolar.

3.5.3 As contribuições de Vygotsky para a educação

Outra teoria da aprendizagem com importantes repercussões no cenário acadêmico é a sociointeracionista de Vygotsky. Tomando-se, então, a relação entre aprendizado e desenvolvimento (maturação psicológica), considera-se que a criança começa a aprender muito antes de entrar na escola. Nesse sentido, os contextos sociais, culturais e escolares são de fundamental importância para que a criança avance em seu desenvolvimento, pois, desde o nascimento, o desenvolvimento da criança ocorre não só biologicamente, mas também psicológica e socialmente.

Assim, a mediação pedagógica é de fundamental importância para a estimulação da aprendizagem, que deve ser realizada considerando-se o nível de desenvolvimento da criança (maturação psicológica). Por sua vez, as aprendizagens adquiridas fazem com que a criança avance no seu desenvolvimento.

Vygotsky (1991) introduz o conceito de Zona Proximal do Desenvolvimento (ZDP), mostrando que se trata da distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, a distância entre o que a criança já sabe e o que ela tem potencial para aprender. Logo, é na ZDP que acontece a aprendizagem.

Desse modo, o nível de desenvolvimento real refere-se ao desenvolvimento das funções mentais que a criança já conquistou (ou seja, tudo o que a criança é capaz de resolver de forma independente) e o desenvolvimento potencial dos problemas que ela consegue resolver através da mediação do outro. Assim, o que hoje a criança precisa de ajuda para resolver, em um futuro próximo ela poderá executar sozinha se a intervenção do mediador for eficaz e ela tiver condições físicas e cognitivas para isso.

Nessa concepção, Vygotsky postula que,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

A articulação entre a fala e a ação mostra a importância delas no desenvolvimento do ser humano, uma vez que a criança compreende o mundo externo através da apropriação que ela faz dos conhecimentos, que necessariamente passam pelas pessoas, pela linguagem e pelos

objetos que possuem funções e significados culturais. Além disso, o autor trabalha muito com a ideia da mediação. Assim, destaca-se o papel fundamental que o outro tem no processo de aprendizagem do ser humano.

A instituição escolar há muito vem buscando alternativas para resolver o problema da não aprendizagem, adotando diferentes usos dos espaços e tempos escolares. Algumas escolas modificam sua rotina, procuram trabalhar seguindo um outro tipo de estrutura, em que os alunos são muito mais proativos no processo de aprendizagem. Outras instituições procuram mudanças menos estruturais, limitando-se a tentar melhorar os serviços que já são oferecidos, com a preocupação de destinar ao reforço escolar um professor que tenha o perfil adequado para a realização de tal trabalho, além de propor projetos com a tônica de atender o aluno que apresenta entraves na aprendizagem. Mas, mesmo com essas e outras tantas ações, a educação brasileira não tem conseguido reverter o quadro de problemas escolares que se coloca diante da sociedade.

Nesse sentido, vemos que a escola já procura adequar o processo de ensino e aprendizagem cognitivamente, considerando os conhecimentos prévios do aluno, seu estágio de desenvolvimento, as interações sociais e a faixa etária. A instituição também já propõe atividades pedagógicas variadas que favoreçam a interação com o meio, criem desafios para os estudantes e proporcionem que assumam um papel mais ativo na construção de seu conhecimento.

Observar e entender o pensamento das crianças nos permite compreender também suas hipóteses e modificar a perspectiva de analisar os “erros” que os estudantes cometem para assim fazer uma intervenção pedagógica mais precisa, que leve a criança a pensar e reconsiderar outras possibilidades diante de cada conflito cognitivo.

A escola também cuida de realizar seus planejamentos com os temas que serão abordados na sala de aula a partir da ZDP de seus alunos, procurando realizar uma mediação pedagógica que favoreça a conexão com aquilo que o aluno já sabe e o que precisa aprender. Assim, utilizando-se de diferentes estratégias, os docentes selecionam o material pedagógico mais adequado, estimulando trabalhos em duplas e grupos, colocando juntas crianças com níveis de desenvolvimento próximo, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, vemos que as diferentes teorias da aprendizagem e do desenvolvimento dão um suporte para que a escola inclua em seus programas de ensino estratégias para que a criança supere seus impasses. Porém, mesmo com todas essas estratégias, existem alunos que não respondem ao que é oferecido. Assim, parte-se da hipótese de que existe algo da subjetividade do aluno que precisa ser levado em conta, independente de esses estudantes fazerem parte do público da Educação Especial.

Nessa perspectiva, o trabalho que proponho utiliza o aporte teórico da Psicanálise na compreensão e intervenção dos problemas de aprendizagem, especificamente os que se referem à alfabetização.

Com a lente da subjetividade, vamos trabalhar com aqueles casos de alunos que não conseguiram se beneficiar das intervenções propostas pela escola. A ideia axial deste trabalho é privilegiar o singular de cada estudante frente aos impasses educacionais, utilizando o recurso de falar com a criança, e não da criança.

Esses alunos serão selecionados de acordo com a indicação da escola, seguindo os critérios da pesquisa: alunos que apresentam dificuldades na alfabetização; têm entre sete e dezesseis anos de idade; possuem um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista nível 1; e possuem um diagnóstico de Deficiência Intelectual leve.

3.5.4 Contribuições da psicanálise aplicada à educação

A psicanálise aplicada à educação tem se revelado um importante recurso para se tratar dos sintomas escolares de crianças e adolescentes, bem como os impasses vivenciados pelos docentes diante do mal-estar com seu ofício.

Neste estudo, apresentaremos o uso desse recurso no que tange aos problemas escolares apresentados pelos alunos. Assim, quando as práticas pedagógicas utilizadas com alunos em situação de fracasso escolar falham, acreditamos que existe algum aspecto da singularidade do aluno que precisa ser levado em conta para que a criança consiga se desvencilhar de seus embaraços e avançar nos seus estudos. Assim, o desafio da psicanálise na interface com a educação é reverter a condição dos problemas escolares em que os alunos se enquadram.

Através de metodologias de inspiração psicanalítica, é possível fazer uma interlocução muito fecunda entre os dois campos. Seu referencial teórico também nos oferece um outro modo de olhar e escutar os discentes, buscando aprender os significados singulares que atribuem às nomeações que recebem no ambiente escolar e familiar, considerando-se que o impacto do discurso do saber médico no contexto escolar colaborou para que os impasses na aprendizagem e os problemas de comportamento fossem analisados a partir de uma hipótese diagnóstica.

Em função disso, percebemos que muito rapidamente os estudantes começaram a receber uma nomeação relativa a um diagnóstico, que contribui cada vez mais para a patologização e medicalização das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e dos problemas de comportamento. As consequências desse movimento são inúmeras. Embora sob o pretexto de melhorar a atenção e os recursos oferecidos aos alunos que enfrentam

problemas escolares, sabemos que na prática as estratégias adotadas não parecem surtir o efeito necessário. Em relação aos estudantes,

[...] o inesperado, entretanto, é que esse propósito de adaptação escolar encontra seu efeito inverso: a perpetuação da exclusão, que decorre, na maior parte das vezes, da prescrição de um déficit para os fracassados, que lhes fixa uma identificação e os impede de se interrogar sobre o que lhes sobrevém (SANTIAGO, 2011, p. 94).

Nessa tônica, a autora destaca que interrogar o aluno sobre sua dificuldade como se interroga alguém sobre seu sintoma permite não só extrair elementos da subjetividade ou do sentido inconsciente que é acrescentado ao conteúdo escolar, como também construir um método de intervenção pedagógico particularizado de acordo com as necessidades do educando, como se verá nos estudos de caso apresentados a seguir.

Este trabalho também possibilita romper com identificações cristalizadas para que o sujeito possa construir outras saídas para os seus entraves. Dessa forma, as queixas escolares que sempre recaíam sobre os alunos e os classificavam como “aqueles que só vão à escola para bagunçar”, “aqueles que não que não querem saber de nada”, se mostram infundadas e reducionistas se buscarmos ouvir esses alunos. Muitos deles nos revelam que vão à escola por vários motivos, e que a indisciplina, sexualidade, agressividade e violência são manifestações que aparecem no espaço educacional, mas que só podem ser entendidas a partir do um a um, no singular do que é dito por cada sujeito.

Já em relação ao “nada querer saber”, é importante lembrar que o saber não é condicionado à escola. Crianças e adolescentes, nos diferentes ambientes onde circulam, buscam a informação seja através das conversas com colegas e outros adultos, seja por meio das suas experiências, ou mesmo da internet, do celular e outros dispositivos eletrônicos.

Em suma, a psicanálise pode ajudar na redução ou mesmo resolução de muitos problemas escolares, constituindo-se em um importante campo que ajuda para pensar sobre os impasses educacional a partir de uma outra ótica.

4 Caso Sofia: “Por que todo mundo sabe ler e escrever, e eu não?”

Se a gente cresce com os golpes duros da vida,
também pode crescer com os toques suaves na alma.
(Cora Coralina)

Sofia é uma aluna com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Aos 13 anos de idade, está cursando o 4º ano do EF. Já dá sinais da puberdade e ainda não concluiu o processo de alfabetização. Na escola, destaca-se sua dificuldade de adaptação ao ambiente escolar. A distorção considerável entre idade e série também se justifica na forma como vem sendo traçada sua trajetória acadêmica, marcada por períodos de ausência na escola.

Na pasta escolar de Sofia encontramos uma declaração que informa que a menina concluiu a Educação Infantil em 2013. Dentre outros documentos, também localizamos seu Histórico Escolar, o que nos permitiu reconstruir um pouco do seu percurso.

Em 2014, Sofia cursou o 1º ano do EF em uma escola pública da sua cidade natal. Em seu Histórico Escolar consta a informação de que ela foi aprovada, atingindo a nota mínima exigida em cada disciplina para ser considerada apta a prosseguir para a série seguinte.

Em 2015, ela foi matriculada no 2º ano do EF de uma escola da rede pública de uma cidade em outro estado. Após um mês frequentando tal escola, o regente da turma registrou em relatório que a menina:

[...] apresenta um comportamento muito diferenciado em relação à sua turma. A aluna frequentemente corre pela sala de aula, aparentemente sem um objetivo, pois está a cada momento em um lugar da sala, virando cambalhotas, gritando, mexendo nos armários, danificando o próprio material e os dos colegas de turma, apesar de inúmeras advertências feitas pelo professor [...] (Relatório individual 2015).

Além do comportamento absolutamente inadequado para a permanência em sala de aula, e mesmo para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, tais atitudes acentuaram as dificuldades no convívio social dentro da escola. Assim, Sofia se relaciona pouco com seus pares, ficando quase sempre excluída da maioria dos grupos formados pelos colegas, mantendo maior contato apenas com uma menina de sua turma. O professor também pôde observar que Sofia não demonstrava interesse no que era apresentado durante as aulas e não sabia ler nem escrever. Por outro lado, foi possível notar que, “[...] Quando consegue permanecer concentrada, mesmo que por pouco tempo, apresenta facilidade na compreensão de algumas

atividades, demonstrando melhor desempenho com atividades artísticas [...]” (Relatório individual - 2015)

O relatório também nos mostra uma outra Sofia, com bom potencial de compreensão e participação nas aulas, bem como um gosto por atividades mais lúdicas, que envolvam quebra-cabeças, jogos de computador, desenhos, dentre outras. O documento revela também que a aluna expressava sua indignação por não estar alfabetizada: questionava sempre o porquê de as outras crianças saberem ler e escrever, e ela não.

O mais impressionante é que, com apenas um mês frequentando essa escola, o professor conseguiu observar que, além desse comportamento perturbador e uma indignação pelo fato de não estar alfabetizada, Sofia também apresentava capacidade de aprender os conteúdos veiculados pela instituição escolar. Porém, ao final do primeiro semestre sua mãe já havia pedido sua transferência alegando que ela seria matriculada em uma escola de outra cidade.

Em relação aos anos de 2016 e 2018, não consta nenhum registro no Histórico Escolar de Sofia. Se considerarmos que o Histórico Escolar é um documento oficial e obrigatório para a matrícula das crianças, e que ele deve trazer informações sobre o percurso do estudante, registrando o resultado das avaliações, a frequência e a carga horária cumprida em cada disciplina de cada ano escolar cursado, bem como as instituições em que o aluno estudou, é como se Sofia não tivesse frequentado nenhuma escola nesses dois anos.

Cabe ressaltar que a família de Sofia se mudava de cidade com frequência. Nessas situações, é comum observar que tais crianças não se adaptam com facilidade às escolas. Ou então, quando essas crianças começam a se acostumar com a cidade, com a escola e com os colegas, a família se muda novamente. Porém, esse não nos parece ser o caso de Sofia, pois ela não chegava a constituir grupos sociais nas escolas que frequentava.

Em 2017 Sofia foi diagnosticada com Deficiência Intelectual por um médico neurologista. No relatório, o médico destaca que esse documento foi apresentado “para a finalidade de concessão de gratuidade nos serviços de transporte interestadual coletivo de passageiros”. E ainda atesta que Sofia “é incapaz de exercer suas atividades civis, de forma independente, necessitando portanto de cuidados permanentes”. A solicitação por uma avaliação médica partiu da necessidade da mãe de ter acesso a alguns benefícios que poderiam ser requeridos a partir desse laudo.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), da American Psychiatric Association (APA), um dos principais referenciais teóricos que embasam e servem de orientação para os profissionais da saúde, já está em sua quinta versão. A obra define que

[...] a deficiência intelectual é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

A – Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B – Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C – Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33).

Então, contraditoriamente ao que o diagnóstico atesta, o currículo escolar de Sofia referente a esse ano revelava um rendimento acadêmico surpreendente em alguns componentes curriculares. Em Inglês, a menina obteve nota máxima (100); em Artes (90) e nas demais disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza) suas notas variaram de 62,4 a 72,4. Considerando-se que Sofia não estava alfabetizada, os resultados de suas avaliações sugerem que elas podem ter sido feitas de forma oral, ou com a utilização de um auxílio leitor (profissional que lê as questões da prova para o aluno) e de um auxílio transcritor (profissional que transcreve para a provas as respostas que o aluno dá oralmente), o que justificaria seu desempenho acadêmico no ano em questão.

Dessa forma, em 2017, Sofia conseguiu concluir o ano escolar e apresentou notas que lhe garantiram ser promovida ao ano escolar seguinte. Porém, em 2018, não encontramos inscrição de Sofia em escola alguma. Só em setembro de 2019 encontraremos novos registros da presença de Sofia em uma instituição escolar. Assim, após poucas semanas frequentando a instituição, ela apresenta um comportamento marcado pelos incômodos típicos da adolescência, em que se evidenciam atitudes desafiadoras diante da equipe escolar. Nesse novo contexto, embora Sofia apresente uma postura que perturba a ordem da sala de aula, é importante perceber e distinguir esse comportamento daquela agitação que ela apresentou quando ingressou no 1º ano do EF. Naquela época, o comportamento de Sofia provavelmente estava muito mais ligado às adaptações a um novo ambiente escolar ou mesmo a impasses que ela estava vivenciando no período em questão. Já em 2019, o comportamento de Sofia deveria ter sido analisado também a partir da ótica da adolescência e das questões próprias a essa fase. Obviamente, nesses dois

momentos era imprescindível ouvir Sofia sobre o porquê do seu comportamento para conseguir esclarecer melhor as circunstâncias de tais atitudes.

Em 2019, Sofia agride seu professor. Em função desse episódio, a escola solicita que ela seja levada ao Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (Capsi), para que um psiquiatra avalie a necessidade de uso de alguma medicação. A consulta com esse profissional resulta em novos diagnósticos, indicados em relatório psiquiátrico:

[...] apresenta quadro clínico de Transtorno hipercinético e Transtorno misto do aprendizado e suspeita de Transtorno do humor (F31???)

CID10:

1 . F90

2 . F81.3

Apresenta episódios de agitação, inquietação, desatenção, dificuldade em assimilar conteúdos escolares (ainda não sabe ler nem escrever, não faz contas), certa imaturidade, às vezes é nervosa e explosiva, comprometendo sua convivência com seus iguais e seu aprendizado, resultando em prejuízo em seu desenvolvimento biopsicossocial (Relatório psiquiátrico – 2019).

Esse diagnóstico fundamenta-se no que é observado no ambiente escolar e registrado no relatório de encaminhamento, bem como nos relatos da família de Sofia.

Além desses novos diagnósticos, o médico prescreve Ritalina e Depakene para a adolescente. A Ritalina ou metilfenidato é conhecida como droga da “obediência” e tem sido indicada no intuito de manter as crianças e adolescentes mais concentrados, mais calmos e sob controle. Já o Depakene é prescrito no caso de epilepsia, sendo indicado também no tratamento de quadro de ausência simples e complexa, bem como crises de múltiplos tipos.

Segundo a CID-10, o transtorno hipercinético é definido como:

Grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras do que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de auto-estima (CID-10, 1993, p. 51).

Já o Transtorno Misto de Aprendizagem é definido como “uma categoria residual mal definida de transtornos nos quais existe tanto uma alteração significativa do cálculo quanto da leitura ou da ortografia, não atribuíveis exclusivamente a retardo mental global ou à escolarização inadequada.” (CID-10, 1993, p. 48).

Nesse contexto, uma dificuldade de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos aliado a um comportamento que perturba a ordem do ambiente escolar, que poderiam ser entendidos a partir de uma trajetória escolar atravessada por ausência às aulas e pelas respostas do sujeito diante das questões da adolescência, se constituem em um ou mais transtornos.

Em fevereiro de 2020, Sofia é matriculada no 3º ano do EF. Outro documento presente na pasta escolar da adolescente nos permite ter uma ideia de como a aluna inicia seu ano. No relatório pedagógico de 2020, elaborado no período em que ela estava frequentando as aulas presencialmente, registra-se:

A aluna apresenta dificuldade extremada de aprendizagem, participação, atenção e concentração. De acordo com o diagnóstico inicial aplicado, a aluna não identificou a maioria das letras do alfabeto, não conseguiu juntar letras para formar sílabas simples, tanto de forma oral quanto escrita; também não foi capaz de ler palavras e frases simples (Relatório Individual 2020).

Nesse trecho, percebemos que a inserção da adolescente no ambiente escolar no ano de 2020 já se inicia permeada por impasses na aprendizagem acadêmica e que sua presença na escola ainda é marcada por aspectos que não favorecem a sua inclusão. Outro ponto que merece destaque é a indignação de Sofia diante do fato de que os outros alunos já sabem ler e escrever, e ela não.

Em março desse mesmo ano, as aulas presenciais são suspensas em função da pandemia de Covid-19, e Sofia não participa dos grupos de WhatsApp da turma, nem acessa as aulas *online*, assim como sua família não busca os cadernos de atividades Plano de Estudos Tutorados (PET). A escola, então, depois de tentar localizar a aluna e descobrir que a família não estava mais no endereço que foi informado à instituição, aciona o Conselho Tutelar. Depois de muito esforço, a família de Sofia é localizada e ela passa a acessar algumas aulas, sem, contudo, manter a frequência esperada. Ressalta-se que a família da adolescente, em função de seus escassos recursos financeiros, não conseguia manter um plano de internet que possibilitasse a participação dela no ensino remoto. Outro dificultador é que o pouco estudo dos pais também não favorecia que eles pudessem orientá-la na execução dos PET. Então, nesse tempo inicial de pandemia, Sofia estava muito ausente, inclusive às aulas remotas.

4.1 A história de Sofia

Sofia é a filha mais velha de um casal e tem dois outros irmãos. Seus pais exercem atividades informais e precisam de muitas horas de trabalho para tentarem garantir o sustento mínimo da família. Os recursos escassos não lhes permitem deixar as crianças sob cuidados alheios quando se ausentam. É Sofia quem assume as tarefas domésticas e se ocupa dos irmãos mais novos, inclusive dispensando cuidados especiais a um deles. Por precaução, os três são deixados trancados dentro de casa.

Os pais de Sofia costumam se ausentar por longos períodos, e mesmo por dias. Uma vez, em julho de 2020, a ausência dos pais se prolongou em demasia, até faltar alimento para as crianças. Nessa circunstância, Sofia quebrou o vidro da janela por onde pôde sair para pedir ajuda aos vizinhos. Estes a acudiram, mas também acionaram o Conselho Tutelar e a polícia. Dessa forma, tais crianças foram encaminhadas para uma Casa Lar.

A retirada de Sofia e de seus irmãos do ambiente familiar se deu por ordem judicial. Tal decisão justifica-se no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 98, 101, 129 e 201 da Lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Constituição Federal, em seu artigo 227, determina que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O ECA dispõe:

É atribuição do Ministério Público zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais asseguradas às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis. [...]

As medidas de proteção da criança e do adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I – ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III – em razão de sua conduta (BRASIL, 1990).

Assim, a decisão pelo acolhimento institucional no caso de Sofia e seus irmãos foi justificada e fundamentada nas leis supracitadas.

A Casa Lar é um serviço de acolhimento oferecido em unidades residenciais, que abrigam um grupo composto por no máximo dez crianças e adolescentes com idades entre 0 e

18 anos. Esse serviço procura oferecer uma rotina similar como de uma família. É um serviço provisório; logo, a equipe que gerencia a instituição desenvolve ações com vistas a restabelecer os vínculos familiares, favorecendo à reintegração familiar ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento do menor para uma família substituta.

4.2 Sofia na Casa Lar

Sofia se destaca na Casa Lar: a equipe observa que a adolescente demonstra habilidades pouco comuns para uma moça da sua idade no cuidado com os irmãos. Ela dava banho, trocava fraldas, preparava mamadeiras, atenta aos horários e mantendo uma rotina organizada. Além disso, passava informações precisas sobre os hábitos dos irmãos. Ajudava de bom grado nas tarefas domésticas, que realizava com primor.

O psicólogo da instituição mencionou em seu relato que Sofia exercia as funções materna e de proteção em relação aos irmãos. Notou também sua extrema capacidade de organização.

Esses registros da atitude de Sofia na instituição Casa Lar contrastam drasticamente com a descrição do comportamento perturbado dela na instituição escolar. Temos, na escola, um comportamento avaliado como negativo; na Casa Lar, um comportamento avaliado como positivo. Se, diante dessas cargas opostas – negativo e positivo –, neutralizamos o comportamento de Sofia, apagando sua inadaptação escolar e eliminando a força do efeito que ela causou aos educadores na escola, o que resta e se destaca é sua forte indignação: “Por que eu não sei ler e escrever?”

Diante de todas essas questões observadas na Casa Lar, os profissionais questionam o diagnóstico de Deficiência Intelectual de Sofia e a encaminham para uma avaliação neuropsicológica. Tal avaliação identifica que a capacidade intelectual da adolescente oscilou entre média e inferior, indicando uma lacuna nas habilidades escolares e supondo que tal falta poderia estar associada ao Histórico Escolar, marcado por ausências no percurso acadêmico.

Nesse contexto, a Casa Lar investiu na formação da adolescente, procurando garantir sua participação nas aulas *on-line*, nos grupos de WhatsApp da sua turma e oferecendo acompanhamento para a realização de atividades propostas por sua professora. Sofia respondeu de forma favorável a essas ações. Isso se refletiu no seu desempenho escolar, o que pode ser confirmado no relatório pedagógico referente ao período em que ela estava presente no ensino remoto:

[...] a aluna com alguma dificuldade já é capaz de:

- juntar algumas letras para formar sílabas simples, tanto na leitura, quanto na escrita;
- ler e escrever algumas palavras compostas por sílabas simples;
- construir frases orais com palavras dadas e registrar frases curtas, com o acompanhamento do professor;
- transcrever com alguma dificuldade para a letra cursiva [...] (Relatório Individual 2021).

Os registros desse documento mostram que o empenho da Casa Lar em garantir e acompanhar a participação de Sofia nas aulas *on-line* resultou em um melhor rendimento escolar da adolescente.

4.3 O Diagnóstico Clínico-pedagógico ou o trabalho de intervenção pedagógica com Sofia?

No primeiro encontro com Sofia, conversamos sobre o estudo que estamos propondo e lemos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ela concordou em participar e consentiu em assinar, observando: – Eu só sei escrever o meu primeiro nome. Posso assinar só o primeiro nome? Perguntamos se ela sabia a data de seu nascimento. Ela disse que não sabia. Pontuamos que era muito importante que a pessoa soubesse escrever seu nome completo e a data em que nasceu.

Aproveitamos para lhe perguntar se sabia outros dados pessoais de sua vida, como o nome completo de seus pais, quem eram seus avós maternos e paternos, seu endereço, o contato de seus pais. Para sua surpresa, ela disse não saber nada disso. Destacamos, então, que era importante conhecer essas informações e aprender a registrá-las por escrito também.

Em função dessa conversa inicial, decidimos começar o trabalho de intervenção pedagógica com Sofia fazendo uso da sua certidão de nascimento. A escolha por esse instrumento se devia ao fato de que, além da sua importância social, apresenta dados básicos que Sofia ainda não conhecia ou não dominava sobre sua vida.

Nesse sentido, ao trabalhar a certidão de nascimento,

[...] Incentiva-se a criança a identificar as letras do seu nome e aprender a escrevê-lo. Isto não é sem razão, pois é o nome que a representa civil e socialmente. Através do nome e do sobrenome ela se diferencia das outras pessoas ou se identifica com elas, iniciando seu processo de pertencimento a grupos sociais e lugares (SILVA, 2011, p. 66-67).

Ressaltamos que nosso objetivo ao utilizar a certidão de nascimento não era apenas para a identificação e o reconhecimento das letras do nome e sobrenome, mas também para fazer uma leitura e uma análise do documento, criando possibilidades para que fosse resgatado um pouco da história de Sofia.

Apresentamos, desse modo, o documento a Sofia. Ela sabia que se trata de sua certidão de nascimento, porém desconhecia por completo sua função social. Introduzimos a conversa falando sobre o que é, para que serve e qual a importância de uma certidão de nascimento. Na sequência, procedemos à leitura do documento. Sofia ficou encantada ao saber a data em que veio ao mundo, recebendo-nos nos encontros subsequentes não com um “bom dia!”, mas com a exclamação: “Eu nasci no dia 26 de julho!”.

Dos pais, tinha conhecimento apenas do nome próprio, aprendendo com surpresa os sobrenomes materno e paterno, que também faziam parte do seu próprio nome. A partir da leitura dos nomes dos avós, começou a se apropriar de sua história: “Eu não os conheci; morreram antes de eu nascer”, disse ela.

No segundo encontro, Sofia já escrevia seu nome (primeiro e segundo prenomes) e consultava a certidão para copiar seus sobrenomes, que ela antes não conhecia e passava, então, a se apropriar deles. Outros elementos de sua história foram aparecendo em sua livre associação. Ela conta quem escolheu seu nome e o significado dele para os pais. Em seguida, fala das coisas que gosta e não gosta na escola, na Casa Lar e como prefere se divertir nos momentos livres. Queixa-se do apelido que um colega lhe cunhou: “noiada”. No curso do trabalho, interroga várias vezes esse apelido, fazendo das briguinhas com esse colega a tônica de suas colocações. O colega também morava na Casa Lar, era um jovem de sua faixa etária que também não sabia ler nem escrever. Fica claro que o que ela está interrogando na insatisfação com esse apelido é: “Por que todo mundo sabe ler e escrever, e eu não?”.

À medida que ela se apropria da leitura e da escrita alfabética, esse apelido desaparece.

4.3.1 O uso do alfabeto móvel

Para continuarmos trabalhando a escrita do seu nome completo, continuamos com o uso da certidão de nascimento, mas incluímos também o alfabeto móvel. A opção por esse recurso foi em função da facilidade de permitir que Sofia fizesse e refizesse a atividade, caso percebesse que faltara alguma letra, ou que estivesse em posição errada, na hora de compor seu nome completo. E a certidão de nascimento foi usada para Sofia conferir e comparar a composição do nome com o modelo de escrita correto.

Ao compor o primeiro e segundo prenomes, Sofia não demonstrou nenhuma dificuldade. Quanto aos sobrenomes, foi preciso fazer uma provocação intelectual. Solicitamos que ela pensasse em seu sobrenome e questionamos qual seria a letra inicial e quais letras eram utilizadas para produzir o som de cada sílaba. Fomos perguntando letra por letra, e ela respondia, sempre repetindo baixinho o seu sobrenome e procurando identificar, a cada vez, quais letras seriam usadas naquela sílaba. No decorrer da atividade, ela apresentava suas dúvidas, solicitando ajuda, mas demonstrando que já possuía certa consciência fonológica e também o conhecimento das letras do alfabeto.

Ao final da atividade, concluímos que Sofia respondeu bem às provocações intelectuais, conseguindo dar respostas satisfatórias e refletindo sobre o sistema alfabético.

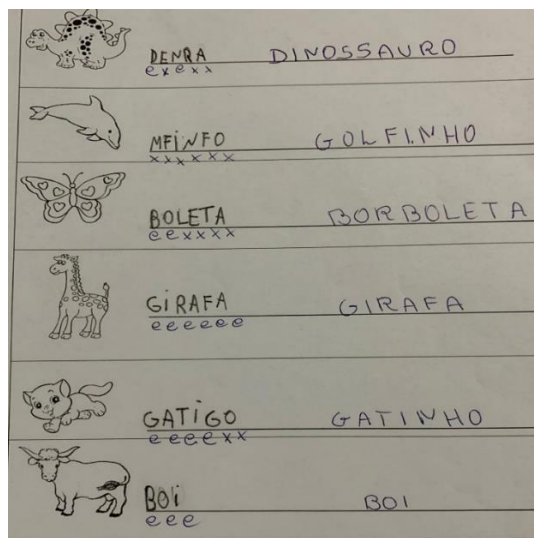
No encontro seguinte, Sofia chega nos dizendo que tem uma surpresa e que vai receber “Parabéns!” ao nos mostrar o que havia feito. Ela tira, então, da sua mochila um caderno, localiza a folha e abraça o caderno, perguntando-nos se estávamos preparadas para ver. Ela vira o caderno e mostra que conseguiu escrever seu nome completo sem ter que recorrer a ninguém.

O fato de saber escrever seu nome completo e conhecer o dia do seu aniversário tiveram um enorme significado para Sofia. Isso repercutiu diretamente em sua autoestima e em seu desempenho acadêmico.

4.3.2 Outras estratégias pedagógicas

Para avaliar melhor o nível de alfabetização de Sofia, a atividade selecionada é um diagnóstico-teste:

Figura 1: Diagnóstico-teste de Sofia



Fonte: Arquivo da autora.

O registro de Sofia nos mostra que ela já compreende as relações entre escrita e pronúncia, bem como consegue estabelecer a correspondência entre grafema e fonema, percebendo os sons das sílabas e utilizando mais de uma letra para representar uma determinada emissão sonora. Esses aspectos permitem classificar a passagem da escrita silábica para a alfabética. Outro ponto que pôde ser observado é que a escrita e leitura de palavras com sílabas canônicas (composta pela estrutura consoante seguida de vogal - CV) era realizada pela adolescente com maior facilidade.

Assim, identifica-se, no processo de alfabetização, inicialmente o domínio de leitura e escrita de palavras com sílabas CV, podendo-se mesmo considerar um momento em que a criança está já *alfabetizada em sílabas CV*, e só posteriormente, após atingido o domínio de leitura e escrita de sílabas mais complexas, pode-se considerar que esteja *plenamente alfabetizada* (SOARES, 2017, p. 314).

Para levar Sofia a perceber quais eram as dificuldades que ela ainda apresentava na escrita, perguntamos se ela gostaria que escrevêssemos as palavras que foram ditadas para que ela pudesse comparar as duas escritas e verificar o que tinha acertado. Sofia ficou muito feliz ao constatar seus acertos.

Para ajudar no processo de construção da consciência fonológica, que já estava bem desenvolvido em Sofia, utilizamos parlendas, quadrinhas e trava-línguas durante os encontros. Esses gêneros textuais nos permitiram constatar que, a cada dia, Sofia melhorava sua percepção dos sons dos grafemas. Como Sofia ainda está se alfabetizando, eles também são textos mais fáceis e mais curtos para que ela possa ler. No início, isso foi feito com ajuda; depois, de forma mais autônoma.

A maneira como Sofia responde às intervenções que fazemos é sempre muito positiva, mostrando seu esforço e seu desejo de aprender. Em função desse retorno positivo, partimos dos textos mais simples para os mais complexos.

4.3.3 A leitura de Sofia

Oferecemos o livro *O flautista mágico*, de Rubem Alves. Sofia logo começa a soletrar as palavras do título, solicitando ajuda para juntar as sílabas e ler. Sofia apresenta uma leitura parcialmente alfabética. No decorrer dessa atividade, propomos que ela folheie o livro, que observe seus desenhos, suas formas e cores. O intuito é chamar a atenção para cada detalhe que aparece nas ilustrações, mostrando que existem várias formas de leitura, e que essa é uma delas.

Explorar o livro, levantando hipóteses sobre o enredo da história e buscando antecipar o conteúdo a partir das suposições levantadas, desperta em Sofia a curiosidade de saber o que estava escrito naquelas páginas.

Assim, procuramos mostrar que o ato de ler envolve diferentes estratégias, que vão desde as marcas, desenhos e cores presentes no texto, passando pela decodificação do que está escrito e chegando ao sentido que vamos construindo para o que estamos lendo.

Poder fazer suposições e tentar adivinhar o que estaria escrito nas páginas seguintes mexem com a imaginação e curiosidade de Sofia, que encontra na leitura uma nova forma de aprender e se divertir.

Nosso objetivo com a elucidação dessas estratégias é despertar em Sofia o gosto pela leitura, revelando que existem diferentes formas de ler e que o importante é explorá-las, desenvolvendo uma leitura que lhe permita ser interlocutora do texto, indo muito além da mera decodificação de palavras pelo sistema alfabético.

Em relação à leitura, vemos que essa estimulação deu certo, pois Sofia se mostra interessada pelos livros, perguntando ao final de cada encontro se iríamos ler juntas algum livro. A cada leitura percebíamos que ela ficava entusiasmada por poder fazer questionamentos sobre os textos, tomando a palavra para manifestar suas incompreensões, posicionando-se e dizendo se gostou ou não do desfecho de cada história.

Durante esse trabalho, Sofia começou a ficar mais à vontade para fazer perguntas sobre o que não estava entendendo e o significado de algumas palavras. Em função do desconhecimento de palavras que comprometiam a compreensão de alguns textos, foi necessário ensinar-lhe a usar o dicionário. Apesar de no início ainda apresentar pouca habilidade para realizar tal tarefa, ela conseguiu compreender que o dicionário é organizado em ordem alfabética e que esse é o principal norteador para conseguir localizar as palavras.

Essa intervenção ofereceu a Sofia mais recursos para entender os textos que já conseguia ler. Desse modo, sempre que Sofia nos perguntava o significado de alguma palavra, bastava olharmos para ela, que já respondia: “Já sei... vou procurar no dicionário!”.

Em um dos encontros, ao final das atividades, ela comentou:

– As coisas do 4º ano [EF] são um pouco difíceis, mas, se alguém me ajudar, ficam mais fáceis!

– Quais coisas são difíceis?

– As atividades, as leituras, as tarefas que eu tenho que cumprir.

Esse comentário de Sofia nos sinaliza o quanto é angustiante ter que realizar atividades para as quais não se sente preparada, uma vez que seu nível de aprendizado está aquém daquele dos alunos que estudam no 4º ano do EF da sala de aula onde ela está inserida.

4.3.4 As questões subjetivas reveladas durante a intervenção

Durante os encontros promovidos pela pesquisa, foi sendo construída uma relação de confiança entre nós e Sofia. Em um desses encontros, Sofia chegou mais triste e pediu para fazer um desenho. Começou, então, a desenhar um diamante e nos disse que, se tivesse um, daria à sua mãe. Desenha uma coroa em cima do diamante, faz dois corações de cada lado do diamante e escreve dentro de cada coração a seguinte frase: “MÃE TE AMO”.

Figura 2: Desenho de Sofia



Fonte: Arquivo da autora.

Sofia nos conta que ajudava sua mãe a cuidar da casa, lavar vasilhas, cuidar de seus irmãos e de seu pai também. Ela afirma com ênfase: – Não largar minha mãe por nada... eu sou agarrada na minha mãe.

Ao falar dos seus irmãos, usou a mesma expressão: – Meus irmãos não me largam por nada... são agarrados em mim.

Esse comentário expressa a dificuldade que existe na relação entre Sofia e sua mãe. Na verdade, os pais dela são desgarrados dos filhos de tal modo que é a própria Sofia quem faz esse agarramento com eles. Assim, as questões subjetivas que permeiam a vida familiar de Sofia começam a aparecer de forma mais forte nas intervenções pedagógicas.

Depois desse desenho, Sofia ficou pensativa e nos pareceu meio abatida. Ela então revelou:

– Eu tenho medo de esquecer de minha mãe.

– Como assim?

Ela permaneceu calada, parecia incomodada. Ficou colorindo seu desenho. Depois de algum tempo, comentou: – Foi muito difícil vir pra cá. A polícia pediu para eu entrar no carro, a colega da minha mãe entrou também e eu vim parar aqui.

Sofia ficou em silêncio por algum tempo, continuando a colorir o desenho. Nesse momento, percebemos uma adolescente bem madura, com pensamentos de adulto. Uma moça que conseguiu estabelecer uma relação de confiança conosco e que se sente à vontade para dizer:

– Morro de medo de ficar sozinha, principalmente à noite... Naquele dia, eu quebrei a janela e saí por ela para pedir ajuda. Eu estava com medo, e meus irmãos com fome. Eu pedi ajuda para uma vizinha... Ela nos deu comida, mas chamou a polícia... Aí, eu e meus irmãos viemos parar na Casa Lar.

– Parece que você estava em uma situação bem difícil, em que era necessário tomar uma decisão. E você fez o que tinha que ser feito!

Sofia dá um suspiro de alívio e continua colorindo. Ao terminar o desenho, ela começou a escrever:

MÃE MÃE TE AMO
 NUCA VOU ESQUI DI VOCE EU CEPIVOUAGODA
 COS CARICHO NAVIQUEDA
 QUE VOCE PECIVA

Pedimos a Sofia que lesse o que escreveu:

Mamãe, te amo
 Eu nunca vou esquecer de você.
 Eu sempre vou te ajudar
 com carinho, nas dificuldades
 que você precisar.

Analisando esse texto, podemos observar que Sofia inicia sua escrita com um vocativo (Mamãe), aglutina algumas palavras, demonstra um impasse entre o uso de “ch” e “nh”, e omite a segunda consoante em algumas sílabas complexas (Nuca, peciva). Nas palavras nunca, sempre e com, também temos a questão da nasalidade, que é um dos aspectos mais difíceis para uma criança na fase da alfabetização.

Assim, outra intervenção foi utilizar o alfabeto móvel para que ela compusesse palavras com vogais nasais, como nunca, anjo, campo, mente, tempo, sempre, com, onda, mundo... Sua produção escrita revela características próprias de alguém que ainda está se apropriando do sistema alfabético.

É importante destacar que, em um trabalho pedagógico individualizado, crianças e adolescentes costumam confidenciar questões que lhes incomodam. O fato de ouvir e acolher os incômodos desse aluno não é suficiente para, por si só, resolver seus entraves escolares. Assim, o professor ou pedagogo não deve se abster de seu papel de propor as intervenções pedagógicas, de acordo com a necessidade do aprendiz.

Permitir que estudantes possam se expressar e falar livremente sobre suas dificuldades, ainda que estas não sejam relativas às questões escolares, pode contribuir para que o aluno avance na aprendizagem acadêmica. Porém, é fundamental detectar quais conceitos lhes faltam para progredir nos estudos, a fim de propor intervenções de modo que o aluno consiga superar as dificuldades.

Nesse sentido, é imprescindível avaliar se a defasagem conceitual que o aluno apresenta se deve à falta da parte conceitual pedagógica ou é um indicativo de uma manifestação sintomática.

No caso de Sofia, vemos que os longos períodos de ausência às aulas, bem como as frequentes mudanças de cidade, e conseqüentemente também de instituição escolar, acarretam um prejuízo acadêmico que pode ser constatado pela discrepância entre sua idade, ano escolar que frequenta e nível de alfabetização.

Assim, embora Sofia frequente o 4º ano do EF, ela se encontrava em um nível condizente com alunos que estavam em anos escolares anteriores.

A intervenção proposta para trabalhar a aglutinação de palavras foi oferecer um texto curto, em que todas as palavras foram escritas juntas, para que ela, usando um lápis de cor, demarcasse onde deveria ter um espaço. Sofia realizou a atividade lendo baixinho, confirmando as palavras e o local correto em que deveria sinalizar os espaços. Apesar de se mostrar insegura e, em alguns momentos, não conseguir perceber sozinha onde começava e terminava a palavra, ela teve um desempenho satisfatório.

No encontro seguinte, levei o jogo *story cubes*. A princípio, mostrei o jogo a Sofia e deixei que ela explorasse os dados vendo os desenhos. Depois, li o manual de instruções e conversei para ver se ela havia entendido a sugestão que o manual oferece para brincar com o jogo. Em seguida, propus que ela lançasse os dados e criasse uma história oralmente. Fiz o papel de escriba para garantir o registro da história que ela elaboraria. E ela começou:

Era uma vez, um homenzinho pequeno que tinha um bastão mágico. Esse homem se chamava Pedro, ele se transformou em um dragão para lutar com outro dragão. Ele usou o espelho para fazer reflexo no olho do outro dragão e ganhou a luta.

Ele então, depois de ganhar a luta, pegou um cavalo e recuperou o bebê e o devolveu a sua mãe que viveu feliz para sempre.

Observamos que no dado não havia a figura de um bebê e sim de um cesto vazio. Sofia falou:

– É mesmo... (pausa) é porque não dá pra ver o bebê, mas ele está lá.

Perguntamos por que o dragão estava com o bebê. E ela respondeu:

– Ele tinha tirado o bebê de sua mãe.

– Por quê?

– Porque a mãe se distraiu e deixou o bebê sozinho. Ela tinha ido buscar lenha na floresta.

– E onde foi que o homenzinho conseguiu esse bastão mágico?

– Ele o encontrou na floresta.

A história de Sofia apresenta um desfecho feliz. E os vários elementos dessa trama ajudam o homenzinho a recuperar o bebê de uma mãe e devolvê-lo a ela. O bastão mágico, um cavalo e uma transformação – tudo isso dava a impressão de que essa história poderia ser de alguma forma também a história da vida de Sofia, que traria a saída para a situação que ela e seus irmãos estavam vivendo.

Assim, além das questões pedagógicas, é preciso considerar também as questões subjetivas. Na criação de uma história, Sofia constrói uma possibilidade de resolução para os problemas que vivencia. Então, à medida que ela consegue abordar alguns assuntos que ainda a angustiam, ela também avança na alfabetização. Mas, sabemos que essas questões de sua vida familiar não foram totalmente superadas, pois todo esse processo de retirada dela do convívio com os pais, a presença do Conselho Tutelar, da polícia, a ida para a Casa Lar são questões que ainda continuarão tendo um acompanhamento.

No último encontro promovido pela pesquisa, levamos um diário de presente para ela, tendo em vista que seu aniversário seria no dia seguinte àquele encontro. Ela ficou feliz com o presente e nos falou:

– Eu tenho uma novidade!

– É mesmo? Qual?

– Amanhã é o meu aniversário! E eu vou ser desligada da Casa Lar. Amanhã eu volto para a casa da minha mãe. Eles alugaram um apartamento no bairro X para a gente morar.

– Que bom, Sofia!

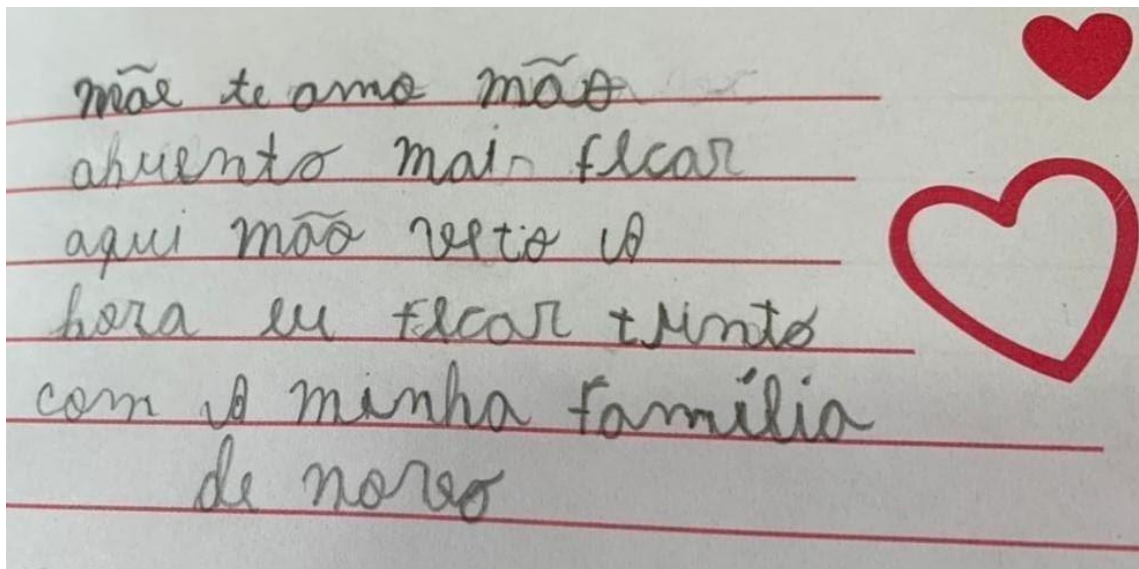
Ela, então, pegou seu caderno, escreveu LUSIANA e me perguntou:

– É assim que se escreve o seu nome?

Explico para ela que o S quando está entre duas vogais tem som de Z. Ela me pergunta se seria então a letra C. Eu confirmo, ela apaga e escreve: LUCIANA.

Depois ela pega o diário e escreve:

Figura 3: Uma página do diário de Sofia



Fonte: Arquivo da autora.

Analisando a escrita de Sofia, vemos que ela apresentou vários avanços e já está completamente alfabetizada. Ela utilizou o registro escrito como uma forma de comunicar seus sentimentos. Os aspectos que observamos ausentes do seu texto, como pontuação, paragrafação e uso correto da letra maiúscula, ainda necessitam de um trabalho mais sistematizado para que ela se aproprie de tais conhecimentos e os utilize em suas produções.

Ela utiliza o nome da letra h para representar o som na palavra (aguento). Ainda mistura a escrita de letra de imprensa com letra cursiva, usa o m no lugar do n e escreve o j de maneira espelhada ou invertida. Mas, é importante destacar que essas características são próprias de quem está se alfabetizando, porém ainda não domina os aspectos convencionais da escrita.

A essa altura dos acontecimentos, nosso leitor deve estar se perguntando: “Mas onde está a dificuldade dessa menina?”. Esta foi uma pergunta que nós também nos fizemos, pois, ao apresentar um conteúdo acadêmico para Sofia, ela presta atenção e responde às provocações intelectuais que lhe são dirigidas sempre da forma positiva. Ela não se configura em um caso de dificuldade de aprendizagem escolar, mas sim como um caso de defasagem acadêmica devido à falta de percurso escolar. Assim, Sofia parecia estar à espera de uma estimulação para que pudesse aprender e se alfabetizar.

Diante do conteúdo da mensagem, propus:

- Me fale uma coisa muito boa da Casa Lar.
- Eu aprendi a ler e a escrever.
- Me fale uma coisa muito boa que sua mãe já fez.
- Conseguir que eu volte para casa.

Ela se emociona ao dizer isso. Enxuga os olhos e me diz:

- Eu gosto de você. Eu vou embora daqui, mas ainda vou te ver, né?
- Vai sim.

E me perguntou:

- Você tem WhatsApp?
- Tenho.

Ela abriu o caderno, escreveu meu nome corretamente e falou:

- Me passa seu número.

Eu ditei, e ela anota.

Assim, encerrei esse encontro, vendo uma Sofia mais feliz e toda animada com a volta para casa.

4.4 Conversando com a coordenadora da Casa Lar

A coordenadora da Casa Lar me relatou que, desde o início das intervenções com Sofia, ela percebeu muitas mudanças na adolescente:

Hoje vejo uma Sofia mais empoderada, mais segura, mais interessada, mais comunicativa. Que pergunta mais... está mais curiosa, faz pontuações. Que sempre diz ao entrar no meu carro: Está apitando, tem que colocar o cinto de segurança. E ao andar no carro da Casa Lar: aqui tem que colocar o cinto também. E me pergunta: “Por que ele não apita?”

Hoje vejo uma Sofia com vontade de aprender. Ela se situa melhor na cidade, pergunta o nome dos bairros onde estamos passando... depois, quando passamos no bairro novamente, ela consegue identificar.

É uma Sofia mais questionadora. Que quer saber e entender tudo... As educadoras que trabalham na Casa Lar também disseram que, ultimamente, está dando gosto ensinar as tarefas escolares para Sofia, pois a adolescente está mais envolvida com as atividades e que também parece muito mais feliz (Relato da Coordenadora da Casa Lar).

4.5 O que o caso de Sofia nos ensina

O caso de Sofia nos dá provas de como um embaraço na alfabetização, aliado a um comportamento perturbador na escola, pode ser interpretado como a manifestação de um quadro clínico.

Na trajetória escolar de Sofia, localizamos dois tempos em que foram registrados uma certa agitação que incomodavam a ordem da sala de aula: o primeiro tempo se refere a quando ela ingressou no Ensino Fundamental; o segundo tempo coincide com a entrada de Sofia na puberdade.

A consulta a dois médicos nesses períodos resultou em diagnósticos diferentes e discordantes que nos levam a uma profunda reflexão sobre o contexto em que são dados, e mesmo sobre as questões que ela poderia estar vivenciando em cada uma dessas épocas.

O primeiro médico emite um laudo com vistas a favorecer que Sofia tenha acesso a alguns benefícios em função de tal diagnóstico. Porém, é importante destacar que nesse período a agitação de Sofia parecia ser um indicativo dos incômodos com as constantes mudanças realizadas por sua família. Isso parecia tirar ela do eixo o tempo inteiro.

Então, a hipótese que temos é de que a inibição que ela apresenta no início do Ensino Fundamental tem mais a ver com esses conteúdos e não com os conteúdos escolares. Além disso, o próprio relatório médico em que ela é apontada como incapaz pode ter sido um ponto de identificação que comprometeu seu desempenho acadêmico. À medida que esses diagnósticos são colocados em suspenso, é aberto um espaço para que algo singular de Sofia possa aparecer, inclusive o seu desejo de aprender a ler e a escrever.

O segundo médico entra em cena quando a equipe escolar se vê sem saída diante do mal-estar, de ter que lidar com uma aluna que apresenta atitudes entendidas como um desafio à autoridade docente. Assim, após uma agressão a um professor, a escola encaminha a

adolescente a um médico, na expectativa de que esse profissional possa ajudar a resolver o “problema” que ela representa para a instituição. Esse médico avalia Sofia sem levar em conta que ela está às voltas com questões próprias da adolescência. Talvez, a indignação por não saber ler e escrever fosse um dos pontos que levasse Sofia a ter toda essa agitação. Nesse sentido, o comportamento da adolescente no ambiente escolar pode ser entendido como uma saída da aluna para lidar com os incômodos provenientes de se sentir diferente dos outros por não estar alfabetizada. E ainda pelas questões próprias dessa fase.

O encontro com o sexo oposto na Casa Lar parecia um desencontro, marcado por sentimentos que iam da raiva, pela forma como era tratada pelo colega que a chamava de “noiada”, ao incômodo pela presença do menino não lhe ser indiferente, ao mesmo tempo em que havia um ponto de identificação entre eles: o fato de serem adolescentes, estarem em uma Casa Lar e serem apontados como aqueles que ainda não sabiam ler e escrever.

Se, por um lado, o atraso escolar e a agitação colaboram para a hipótese de um déficit cognitivo ou um transtorno hipercinético, por outro, as habilidades que ela demonstra ter adquirido em outras esferas e contextos deixam em suspenso o diagnóstico de Deficiência Intelectual e os outros diagnósticos que recebeu.

Outro ponto que precisa ser enfatizado é que a situação de Sofia ainda é muito instável, pois o fato de já ter sido retirada do convívio familiar e ser abrigada em uma Casa Lar nos mostra a vulnerabilidade dessa família e a angústia e insegurança que essa moça parece viver o tempo todo.

Em relação à aprendizagem acadêmica, podemos dizer que esses períodos que oscilam entre a presença e a ausência de Sofia no ambiente escolar fazem com que uma considerável defasagem pedagógica vá se construindo, acentuando ainda mais a diferença entre o nível de aprendizado de Sofia e dos outros colegas que estudam na mesma classe.

Na verdade, seria injusto ou mesmo incorreto afirmar que as intervenções empreendidas pela escola foram ineficazes, uma vez que Sofia não conseguia manter uma frequência que lhe permitisse acompanhar o andamento das aulas. Mas o ponto central é que, quando Sofia consegue participar e estar presente às aulas, ela consegue aprender o conhecimento veiculado pela escola.

Em todos os encontros promovidos por este estudo, Sofia não estava agitada, pelo contrário, sempre se mostrou uma moça bem tranquila e consciente das situações que estava vivenciando. Sua indignação por não saber ler e escrever é o que deu lugar ao desejo de aprender e facilitou que conseguíssemos estabelecer uma relação de confiança com a aluna, a qual serviria como motor dessa aprendizagem e é denominada relação transferencial.

Podemos citar como essa transferência se instala rapidamente do lado da educadora, quando esta seleciona o caso de Sofia, considerando-o um caso interessantíssimo para fazer parte do estudo proposto. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a pesquisadora faz um “investimento” e uma aposta de que Sofia pode superar seus impasses e, finalmente, se alfabetizar. Os diagnósticos recebidos pela adolescente são colocados em suspenso não só pela equipe da Casa Lar, mas também pela pesquisadora, que considera a aluna um enigma, uma vez que as intervenções propostas surtem efeito rápido e de maneira surpreendente para uma aluna que, mesmo frequentando a instituição escolar, ainda que de forma interrupta, não havia sequer aprendido a escrever seu nome completo.

Do lado da aluna, a transferência se mostra já nos primeiros encontros, quando, ao ser informada da importância de saber sua data de nascimento e escrever seu nome completo, responde ao que lhe foi demandado, conquistando rapidamente essas aprendizagens.

O planejamento das atividades realizadas durante a pesquisa era flexível, pois partia do que a adolescente nos ensinava sobre si e pelas orientações conceituais que identificávamos necessárias para aprender a ler e a escrever. Além disso, procurávamos acolher as questões que lhe incomodavam, abrindo um espaço para que ela pudesse conversar, falar das suas preferências e mesmo abordar assuntos que a deixavam angustiada.

Sofia é uma moça que estava à espera da alfabetização; portanto, ela respondeu a todas as provocações intelectuais de forma positiva, não demonstrando nenhum impasse durante nosso trabalho de intervenção. O que ficou claro neste caso é que as atividades de alfabetização surtiram efeito, sem necessitar da aplicação do Diagnóstico Clínico-pedagógico. No entanto, considera-se de fundamental importância dar continuidade ao trabalho pedagógico individualizado ainda por algum tempo, para que Sofia possa atingir o patamar dos adolescentes de sua faixa etária que não enfrentaram nenhum tipo de dificuldade ou inibição no curso da escolaridade.

5 Caso Lucas: “O que o meu filho tem?”

Nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. (Cora Coralina)

Lucas é um caso de Transtorno do Espectro Autista.

No sétimo mês de gravidez, Eliete, mãe de Lucas, teve uma pequena colisão em seu trabalho. Nesse momento, apesar de sentir uma forte dor, como não teve nenhum sangramento, Eliete não foi ao hospital, nem procurou cuidados médicos. Porém, esse episódio sempre a incomodou. E depois que Lucas nasceu, mesmo ele tendo apresentado um desenvolvimento dentro do esperado, essa mãe ficava se perguntando se esse incidente havia afetado seu filho de alguma forma.

De acordo com os relatos de Eliete, quando Lucas ainda frequentava a creche, ela observou que ele cometia algumas “trocas” na fala e interagiu pouco com outras crianças da mesma idade. Tal observação fez com que Eliete perguntasse aos profissionais da creche se seu filho tinha algum problema. Os profissionais, no entanto, salientaram que Lucas era uma criança normal e que esses aspectos que a estavam incomodando eram comuns às crianças daquela faixa etária.

Assim, mesmo em face da alegação da creche de que Lucas era uma criança que não apresentava nenhum tipo de problema, a mãe desconfiava que seu filho tivesse alguma coisa errada em função do incidente ocorrido na gravidez.

Quando Lucas tinha sete anos de idade, uma parente de seu pai fez o seguinte comentário: “O Lucas parece com meu filho Caio”. E Eliete concluiu disso que Lucas, assim como Caio, era um menino diferente das outras crianças. Para ratificar sua conclusão, ela conta que uma vez Caio pulou de uma laje em cima de um monte de areia. E se ninguém intervisse, Lucas teria feito a mesma coisa. Desse ponto da conversa, Eliete anuncia: “Sempre tive a sensação de que havia alguma coisa de errado com meu filho.”

Movida por essa crença, Eliete buscava entender o que seu filho tinha, partindo da hipótese de que ele possuía algum problema e que um diagnóstico poderia lhe dar essa resposta.

Até 2018, quando Lucas já tinha 7 anos de idade e cursava o primeiro ano do EF, a escola nunca tinha suspeitado ou mesmo identificado nada de estranho em Lucas que pudesse comprometer seu aprendizado acadêmico ou mesmo afetar seu comportamento no ambiente

escolar. Cabe ressaltar que Lucas já estava matriculado nessa escola desde 4 anos de idade (quando ingressou no primeiro período da Educação Infantil).

Em 2018, porém, durante uma aula sobre o corpo humano, Lucas tocou os órgãos genitais de uma coleguinha. Esse episódio fez com que a mãe de Lucas fosse chamada pela escola. A diretora da instituição se mostrou indignada com a atitude de Lucas. E Eliete ficou mais indignada ainda pela forma como o assunto foi abordado com ela e com seu filho. Ao lembrar esse fato, Eliete ressalta que ficou surpresa com o que seu filho fez. Ao mesmo tempo, ela entende que a postura da diretora não foi apropriada:

Eu fiquei sem reação diante da abordagem da diretora. Ela falava alto e gritava que o Lucas ia ganhar suspensão, que ia ficar sem ir à escola. E ele ficou acuado em um canto, com medo, sem entender o que estava acontecendo... Isso foi demais pra mim... Ela me assustou e assustou a ele... Eu fiquei sem chão, e ele hipnotizado, parado... As lágrimas desciam... Esse dia foi muito difícil pra mim, foi muito duro... Depois disso, ele ficou mais preso ainda. (Eliete)

Nesse episódio, é possível perceber o quanto é difícil e embaraçoso para a maioria dos adultos falar e reconhecer as manifestações da sexualidade infantil. O desconforto e o mal-estar são identificados tanto na forma como a diretora trata do assunto, quanto na falta de reação da mãe. Na verdade, esse ponto da sexualidade repercutiu muito mais na diretora e na mãe do que na criança.

Dessa maneira, um fato que muito provavelmente estava ligado apenas a uma curiosidade infantil é encarado como um problema e toma uma dimensão que promove a demanda por um diagnóstico. A questão é que

[...] alguns toques corporais ocorridos no interior das famílias e das escolas têm sido interpretados erroneamente como sinal de abuso contra crianças e adolescentes. Essa possibilidade produz insegurança para os professores e profissionais da educação: eles não sabem mais o que fazer, não sabem como agir, ficam paralisados ao testemunharem toques corporais entre as crianças, uma ereção involuntária de um bebê durante a troca da fralda, eventuais masturbações das crianças nos banheiros da escola, entre outros fatos. Essa situação passou a requerer ainda mais cuidados desde quando as autoridades responsáveis pela defesa das crianças começaram a incentivar a denúncia do abuso sexual contra crianças e adolescentes. De um lado a promoção da saúde e bem-estar da criança e a tentativa de evitar casos de abuso sexual contra as mesmas, e de outro o temor das educadoras diante das possíveis interpretações errôneas que os adultos podem apresentar no que se refere à sexualidade normal da criança (CASAROTTI, 2009, p. 26).

Nessa tônica, sem saber como lidar com as manifestações da sexualidade infantil no ambiente escolar, a instituição solicitou a avaliação de um psicólogo. O psicólogo, após uma reunião com a escola, fez uma acolhida à família, entrevistando os pais de Lucas e depois o próprio Lucas. Com base nas suas entrevistas e observações, o psicólogo concluiu que Lucas não tinha nada de anormal, não precisando de nenhum tipo de encaminhamento para avaliação médica.

Porém, as constatações desse psicólogo não convenceram Eliete, que continuava à procura de uma resposta para a pergunta: “O que o meu filho tem?”

Alguns dias depois de toda essa situação, a mãe de Lucas foi à escola para saber da professora como Lucas estava em sala de aula. A docente então relatou que observou um comportamento estranho no menino. Durante o recreio, enquanto as outras crianças brincavam, Lucas passava seu rosto em um muro chapiscado, indo de um lado ao outro. Nessa ocasião, a professora de Lucas perguntou se ele faz uso de algum medicamento, ao que a mãe respondeu negativamente.

Na época, ninguém perguntou ao garoto por que ele fez aquilo. Pelo contrário, esse fato serviu como ensejo para prosseguir na busca incessante por uma resposta que pudesse explicar e justificar os comportamentos de Lucas.

Assim, tudo que o garoto manifestava e era captado como “estranho/diferente” servia para reforçar a hipótese da mãe de que seu filho tinha algum problema. No entanto, apenas em setembro de 2020 veio o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, emitido por uma neuropediatra.

De acordo com o DSM-5, os critérios diagnósticos desse transtorno são:

- A – Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos (...).
- B – Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

Ao apontar os déficits na comunicação social, o DSM-5 (2014) esclarece que esses podem variar desde “a ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala com eco até linguagem explicitamente literal ou afetada.” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

O diagnóstico é clínico e realizado através de observação direta do paciente, da coleta de informações dos pais, familiares ou responsáveis, relatórios escolares, bem como da

aplicação de escalas, questionários e protocolos padronizados de observação de comportamento.

Nessa conjuntura, cada profissional observa os critérios de forma própria, considerando o que preconiza os principais referenciais teóricos da área médica, para poder definir se o paciente deve ou não ser classificado dentro desse quadro clínico.

Assim, a neuropediatra atestou que Lucas tem Transtorno do Espectro Autista, informando no documento que ele apresenta comportamentos desafiadores, restrição social e rigidez de comportamento. A profissional informa ainda que está em investigação a possibilidade de déficit cognitivo, enfatizando que o garoto precisa de terapias voltadas para suas necessidades, como psicoterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. O diagnóstico se pautou, então, nos fenômenos relatados pela mãe, nas observações com a criança durante as consultas realizadas, nos testes aplicados por outros profissionais e nos relatórios elaborados pela escola.

Em um relatório pedagógico datado de março de 2020, destaca-se o seguinte trecho:

Lucas tem apresentado dificuldades na construção de atividades básicas principalmente as que requerem concentração por um tempo maior, apresenta uma lentidão para fazer as atividades propostas, o que dificulta acompanhar o restante dos alunos em sala de aula. Faz as atividades com o auxílio da professora, pois se dispersa com qualquer coisa. O aluno tem demonstrado dificuldades cognitivas, motoras e comportamentais as quais influenciam o desenvolvimento global do mesmo. Apesar disso, consegue expressar criatividade por meio de atividades artísticas, como por exemplo, desenho de carrinhos e personagens. Apresenta uma leitura silabada, escrita silábico-alfabética¹⁰, tendo dificuldade para escrever pequenos textos. (Relatório individual do aluno 2020)

Ressalta-se que no 3º ano do EF as crianças ainda estão consolidando as habilidades referentes à fase da alfabetização. Assim, é compreensível que nessas turmas existam alunos que ainda demonstrem certas dificuldades no processo de apropriação do código de escrita alfabético ou mesmo nos processos de letramento. No entanto, seria prematuro afirmar, a partir dos aspectos apontados em seu relatório escolar, que Lucas possui algum tipo de entrave acadêmico. Portanto, não devemos tomá-los isoladamente, como indicativo de uma deficiência cognitiva.

Contudo, a médica que atendeu Lucas fez uma hipótese diagnóstica com base nesse e em outros dados, e solicitou avaliação psicológica para verificar sua suspeita. Assim, em maio

¹⁰ Ver Ferreira e Teberosky (1999).

de 2021 Lucas foi avaliado por uma psicóloga que, no relatório de conclusão diagnóstica, informa que utilizou os seguintes instrumentos: anamnese, Vineland, WISC-IV e avaliação multidimensional de Deficiência Intelectual.

No Vineland, ela destaca que Lucas possui bom desempenho cognitivo, porém com déficit de atenção focada. Já no WISC- IV concluiu que o menino possui QI total de 69, que é abaixo da média de sua idade, sugerindo Deficiência Intelectual.

Refazer os caminhos pelos quais se chegou ao diagnóstico chama nossa atenção para o fato de um menino, inicialmente considerado “normal” pelos seus professores, passar a ser visto e percebido pela ótica de um diagnóstico que carrega uma nomeação oriunda do saber médico.

5.1 Um olhar sobre a história de Lucas

Na primeira Entrevista Clínica de Orientação Psicanalítica (ECOP) realizada com Eliete, ela nos informou que antes de ficar grávida de Lucas teve um aborto por toxoplasmose. Assim, logo que engravidou, teve medo de ter uma criança com má formação. Durante a gestação, ocorreu o incidente da colisão em seu trabalho, o que fez reaparecer o temor de que seu filho pudesse ter algum problema.

Apesar de um desenvolvimento normal, alguns comentários feitos por familiares próximos sempre remetiam à suposição de que havia algo de errado com o comportamento do garoto. Aliado a isso, o ponto de identificação entre ele e um primo, considerado “estranho”, parecia reforçar ainda mais a ideia de que ele era diferente das outras crianças da mesma idade.

Eliete nos contou ainda que Lucas tem uma relação muito forte com o pai. “O Lucas adora o pai, e o pai, por sua vez, faz tudo para agradá-lo.” De acordo com Eliete, desde quando começou a pandemia de Covid-19, em março de 2020, Lucas começou a dormir junto com o pai, e ela passou a dormir em outro quarto. Ao relatar esse fato, ela disse que foi uma decisão do casal. Porém, ela não parecia estar à vontade com essa decisão.

5.1.1 ECOP com a mãe de Lucas

Durante o trabalho de intervenção com Lucas, percebemos a necessidade de fazer outra ECOP com Eliete em função do que podia ser observado sobre o menino, de sua relação com o pai e de sua relação com a mãe. Nessa segunda ECOP, Eliete falou sobre o motivo por esperar tanto tempo para ter o segundo filho: sua idade já se aproximava dos 35 anos e sua médica alertara que, se quisesse mais um filho, não deveria se demorar muito.

Eliete falou também que tinha a expectativa de que, com a chegada do segundo filho, seu marido largasse a bebida, o que de fato ocorreu.

Outro ponto retomado na entrevista foi em relação a Lucas dormir com o pai. Ela destaca que quem deve dormir com o pai de Lucas é ela, a mãe de Lucas, e que o filho deve passar a dormir sozinho. Desta vez, ela expressa seu incômodo e dificuldade com esse ponto de forma bem explícita, ressaltando que está mesmo na hora de fazer essa mudança.

Sobre o comportamento de Lucas, ela conta que ficava incomodada porque as pessoas da família lhe diziam para corrigir Lucas pelo fato de ele nunca cumprimentar ninguém:

Hoje as pessoas não se incomodam mais com isso... Eu fico tentando entender qual o pensamento delas... se depois do diagnóstico... Acho que as pessoas não mexem mais com ele... Alguns entendem, outros não. Hoje ele frequenta a Apae, isso talvez interfira um pouco na forma como elas compreendem as reações dele. (Eliete)

Eliete também fala do incidente quando ainda estava grávida e conta que até hoje ela pensa que isso causou algum problema em seu filho. Ela comenta que sempre percebeu que havia algo de errado com Lucas e que ficou decepcionada quando o psicólogo disse que ele não tinha nada. Ela achava que o psicólogo devia ter ido mais a fundo, investigado mais.

Nesse momento, é-lhe assinalado que Lucas não é um caso de aluno que precisa frequentar a Apae; que muitas crianças serão melhor acolhidas na Apae em função de uma série de comportamentos e comprometimentos, mas que esse não é o caso de Lucas.

Eliete se mostra surpresa, fica em silêncio por alguns instantes e depois concorda:

É, se ele estiver interessado, ele vai além do que a gente espera... Quando a gente consegue manter ele focado, ele dá conta de muitas coisas... Nos últimos dias, quando fui estudar com ele... ele leu a atividade. Aí, quando eu fui falar com ele o que a atividade estava pedindo, ele me falou: Pera aí... pera aí... que eu já vou te falar o que eu entendi... E ele está conseguindo.

O objetivo dessa ECOP é identificar e devolver à mãe de Lucas as questões que estão lhe afligindo, na expectativa de que ela perceba que pode estar transmitindo para o seu filho muito da sua própria angústia.

Encerramos a entrevista tentando tocar um pouco nesse ponto de enigma que Lucas significa para sua mãe, fazendo com que ela pense nas expectativas que sempre teve em torno desse filho, mesmo antes de ele nascer.

5.1.2 ECOP com o pai de Lucas

Em outra data, Caio, pai de Lucas, também é entrevistado. Ao ser perguntado quem é o Lucas para ele, tivemos a seguinte resposta:

Lucas é um menino que gosta de ficar na dele, gosta de ver TV. Ele é caladão, não gosta de brincar com as outras crianças da rua na qual moramos. Quando estou sentado na porta de casa para tomar um sol, eu falo para ele brincar com as outras crianças, mas ele não quer... Ele fica lá me chamando para dentro de casa... quer que eu fique lá dentro com ele.... E quando ele está vendo TV, e eu aproveito para dar uma cochilada, ele fica me acordando, quer que eu assista TV com ele... E quando vai dormir, quer dormir comigo. (Caio)

Ao ser questionado sobre o motivo de o casal esperar tanto tempo para ter o segundo filho, ele disse não saber. Concluiu apenas que a decisão foi da esposa, que é ela quem pode esclarecer melhor essa questão, que ela decidiu qual seria o melhor momento e ele concordou.

Já em relação à pergunta sobre as expectativas dele em relação a Lucas, ele ficou por um tempo em silêncio e depois disse que não sabia, que apenas acreditou que a vinda de um segundo filho poderia melhorar a vida do casal.

Sobre o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, o pai manifesta sua dúvida: “– Eu não sei... eu acho que ele é meio caladão. Mas não sei se ele tem algum problema... às vezes, acho que é só o jeito dele.” Essa dúvida que o pai revela sinaliza um questionamento sobre as certezas de que os impasses que a criança enfrenta estejam ligados aos sintomas de um quadro diagnóstico. Nesse momento, aproveitamos para enfatizar os aspectos positivos que temos observado na criança em relação aos aspectos acadêmicos: “– O Lucas tem mostrado durante as intervenções que é um menino muito inteligente, que tem capacidade de aprender e se desenvolver bastante na escola e mesmo em outros lugares.”

No decorrer da entrevista, ressaltamos a importância de o casal voltar a dormir junto e de Lucas dormir em seu próprio quarto. Ele concordou e disse que sua mulher sempre se mostrou incomodada com tal situação. Encerramos a entrevista pontuando que Lucas não é um menino que deve frequentar a Apae. Com a perspectiva de que a entrevista consiga perturbar o pai desse lugar de “não sei nada”, nós o convidamos a se posicionar diante das questões que lhe foram apresentadas.

5.1.3 ECOP com Lucas

Durante as intervenções do DCP, Lucas se mostrou bastante incomodado com o fato de frequentar a Apae, abordando o assunto por mais de uma vez. Assim, Lucas foi convidado para uma entrevista clínica que teve como ponto de partida interrogá-lo sobre o sintoma que ele representa para a sua mãe.

Durante a entrevista, Lucas falou em qual escola estudava, informando corretamente o ano do Ensino Fundamental que está cursando e o nome da sua professora. Ele também soube dizer de forma precisa informações sobre seus pais e as profissões deles, bem como relatar dados sobre seus irmãos.

Em relação ao fato de frequentar a Apae, ele se mostrou incomodado. Então, perguntamos:

– O que é a Apae?

– É o lugar que tem crianças com muita dificuldade e que gritam muito... Os meninos de Apae são assim.

– Você não é menino de Apae.

– É... Eu acho que eu não tenho dificuldade não e também não fico gritando.

– Pois é. Você está aprendendo tudo direitinho... está evoluindo...

Quando Lucas mencionou o fato de não gostar de ir à Apae, ele nos mostrou certa desconfiança em relação ao que os adultos querem para ele. Lucas desconfiou de que frequentar a Apae não é algo bom para ele. Porém, conversando com a mãe de Lucas, descobri que ele nunca havia feito esse comentário com ninguém. Acreditamos que ele sabia que sua opinião não seria escutada.

Ao final desta ECOP, ressalta-se que Lucas tem se saído muito bem nos estudos, que se comporta de maneira muito tranquila e que não precisa frequentar a Apae. Todo o empenho é realizado no sentido de que ele possa se separar dessa nomeação “menino de Apae”.

5.2 Um outro olhar para o menino Lucas a partir das intervenções do Diagnóstico Clínico-pedagógico

No primeiro encontro com Lucas, ele e o pai foram recebidos para uma conversa sobre o estudo que estava sendo proposto. Lucas, atento às explicações, perguntou: “Serão quantas participações?” Depois de explicar todas as dúvidas que ele apresentou, confirmamos seu consentimento em participar de tal estudo.

Ao conduzi-lo ao espaço em que trabalharíamos, ele pegou uma sacola bem grande que estava com seu pai, abaixou os olhos em direção ao chão e nos acompanhou em silêncio.

Diante de várias cadeiras, Lucas escolheu a única diferente para sentar-se, a que tinha uma cor mais escura. Ele colocou a sacola no colo e a abraçou com uma das mãos. Perguntei se ele queria colocar a sacola em uma outra cadeira ou mesmo em cima da mesa. Ele balançou a cabeça negativamente e ficou todo o tempo do encontro abraçado à sacola com uma das mãos e utilizando a outra para fazer as atividades. Não era possível ver o que a sacola continha.

Lucas apresentou um comportamento arreado e desconfiado. Começamos as atividades apresentando para Lucas o livro *O menino azul*, de Cecília Meireles. A escolha desse livro se deu, em primeiro lugar, porque é uma poesia voltada para os anos iniciais do EF, sendo indicado para a faixa etária de Lucas. Em segundo lugar, porque é todo escrito em letras maiúsculas, o que facilita que a criança interaja melhor com o livro. Essa atividade teve o intuito de nos ajudar a perceber quais estratégias de leitura Lucas utilizaria.

Preparamos Lucas para a leitura daquele livro, iniciando uma conversa sobre o sonho de muitas crianças em ter um animalzinho de estimação, como o caso do menino do livro, que tem um burrinho. Perguntamos se ele tem algum animal de estimação. E assim, introduzimos a história do livro que vamos ler. Ele respondeu às perguntas que fizemos de maneira bem breve.

Num primeiro momento, incentivamos que ele manuseasse o livro, observando os desenhos, as cores etc. Na sequência, ele começou a ler o que estava escrito em cada página. Ele apresentou uma leitura plenamente alfabética, mas ainda muito lenta e sem ritmo. Ao finalizar a leitura, Lucas não conseguiu nos dizer o que leu. Ele utilizou, então, o recurso de voltar e ler algumas partes do texto de forma aleatória.

Observamos que em nenhum momento Lucas apresentou algum movimento repetitivo ou estereotípia. A única coisa que nos chamou a atenção foi a sua fala, que pareceu ter sempre a mesma entonação. Ele utilizou muito a expressão “eu acho que...”. Embora se mostrasse curioso, observando o ambiente, ele não fez muitas perguntas.

A dificuldade apresentada por Lucas para interpretar o texto é compreensível se considerarmos que, para ele, ler ainda é um processo de reconhecer os grafemas e traduzi-los em fonemas. Logo,

[...] nesse processo, a criança não consegue dividir sua atenção entre o esforço de decodificação e a identificação do conteúdo semântico das palavras; ela precisa guardar na memória cada segmento e conectá-lo com o anterior, até reunir todos os segmentos de uma palavra ou de um conjunto de palavras – dessa maneira, se perde o significado das palavras e o sentido do texto, e, assim, se explica sua leitura silabada (SOARES, 2020, p. 195).

Então, para ajudar na compreensão da história retratada no livro, nós lemos o mesmo livro para ele, que parecia não estar muito interessado. Lucas só olhava as gravuras que mostrávamos quando chamávamos sua atenção, dizendo: “– Olha aqui...”, “Olha isso...”. Porém, ao fazermos perguntas, ele ia nos mostrando que estava atento. Assim, desta vez mostrou que conseguiu compreender a história.

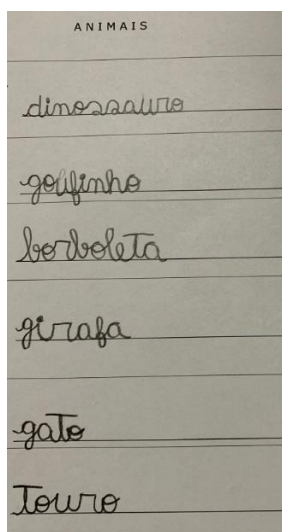
Para melhorar a fluência da leitura de Lucas nos encontros subsequentes, selecionamos palavras e depois frases para que ele lesse. Primeiramente, a leitura foi feita de forma silenciosa, depois em voz alta. Posteriormente, foi pedida a leitura de pequenos textos. Essa estratégia vai surtindo efeito, e, aos poucos, vamos percebendo a melhora na leitura do menino, o que favorece que ele consiga entender o que está sendo lido.

Embora nesses primeiros encontros Lucas estabeleça pouca interação, mostrando-se quase sempre desconfiado e se limitando a responder às questões que lhe são dirigidas, sem se preocupar em manter um diálogo ou mesmo relatar coisas do seu dia a dia, é possível perceber que ele gosta de participar das atividades.

5.2.1 A escrita de Lucas

Ao ditar algumas palavras para Lucas, vemos que ele escreve com muito capricho, que sua letra tem um traçado muito bonito, apresentando-se bem legível. Elogiamos sua letra, e novamente ele não esboça reação. Seu nível de escrita é alfabético:

Figura 4: Exercício de Lucas



Fonte: Arquivo da autora.

Nota-se que a única palavra que Lucas grafou incorretamente foi GOLFINHO. Na verdade, ele ficou em dúvida se escrevia com a letra L ou com a letra U. Primeiro, escreveu corretamente; depois, apagou e escreveu com a letra U. No entanto, considerando-se que nessa palavra a letra L tem o som de U, é comum que muitas crianças fiquem em dúvida em relação a qual letra deverá utilizar nessas situações. Ao final da atividade, foi perguntado se ele gostaria que escrevêssemos as palavras com a grafia correta para que ele pudesse comparar a sua escrita com o modelo de escrita correto. Ele comparou e disse: “Estava certo, era com L mesmo!”

No relatório da escola de março de 2020, a professora registrou que ele estava no nível silábico-alfabético. Isso nos mostra que, apesar de ter passado um ano inteiro sem aulas presenciais, seu nível de escrita evoluiu. Cabe ressaltar que a mãe de Lucas sempre se preocupou em garantir que ele tivesse acesso às aulas *on-line* e que, de acordo com seu relato, todos os dias sentava junto com ele para auxiliá-lo na execução dos Planos de Estudo Tutorados (PET).

5.2.2 A leitura de Lucas

No terceiro encontro, Lucas chegou um pouco mais à vontade. Ao cumprimentá-lo na frente de seu pai, ele não nos respondeu, apenas abaixou a cabeça e foi caminhando em direção ao espaço em que realizávamos os encontros da pesquisa. Porém, antes de seguir, ele entregou a sacola a seu pai. O fato de entregar a sacola que ele segurou nos dois primeiros encontros a seu pai nos mostrou que ele estava menos defensivo em relação ao nosso trabalho. Esses detalhes em relação às reações e aos comportamentos de Lucas vão sinalizando que ele está menos retraído.

Oferecemos a garoto um livro sobre carros, uma vez que sua mãe mencionara durante a entrevista que ele demonstrava um interesse especial por esse tema, o que foi ratificado no relatório pedagógico individual de 2020. Esse livro também é voltado para crianças em fase de alfabetização.

Desta vez, ele explorou mais o livro, observando as gravuras e nos mostrando. Chamamos a atenção dele para o desenho do pneu, em que existe um recorte onde foi colocado um material que, ao ser tocado, lembra a sensação de se tocar em um pneu... são umas borrachinhas. Ele então, folheando o livro, observou que em cada página uma parte diferente do carro foi destacada e que em cada recorte era utilizado um material que dava a sensação de que a pessoa estava encostando naquela parte do carro.

Dessa vez, ele demonstrou mais interesse pelo texto, realizou a leitura e conseguiu responder às perguntas de forma mais coerente.

5.2.3 Leitura e interpretação de textos

No encontro seguinte, oferecemos um texto com algumas questões para ele ler e responder. Lucas leu e releu o texto e mesmo assim, antes de responder às perguntas, ele confirmou o que era para ser feito. Ao responder as questões, ele buscou as respostas no próprio corpo do texto e fez as atividades de forma satisfatória. Ele se mostrou inseguro durante a realização da atividade, mas à medida que perguntávamos o que ele achava que deveria ser feito, íamos confirmando e dizendo “É isso mesmo!”, “Você está se saindo muito bem!”. Desse modo, ele foi ficando mais calmo e demonstrando maior autoconfiança. Essa atividade exigiu um pouco mais de empenho e esforço de Lucas, mas ele conseguiu realizá-la com sucesso. Assim, não devemos escolher apenas textos que

[...] as crianças serão capazes de ler e compreender facilmente; ao contrário, textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências. Mas os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados aos objetivos de desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação (SOARES, 2020, p. 224).

Percebemos que a dificuldade de leitura e interpretação de texto em alguns momentos esbarrava no desconhecimento de algumas palavras. Assim, verificamos a necessidade de ampliar o repertório lexical de Lucas, utilizando o dicionário para ampliar mais seu vocabulário. Nesse sentido, uma das intervenções empregada foi ensiná-lo a utilizar o dicionário, tarefa que ele aprendeu com sucesso.

5.2.4 As produções de texto de Lucas

Uma das queixas apresentadas no relatório escolar foi que Lucas apresentou dificuldade para escrever pequenos textos. Com o intuito de verificar tal dificuldade, propusemos que ele fizesse uma produção de texto. Ele olhou para o alto, para os lados, observou o lápis e nos disse: – Eu acho que eu não sei fazer uma produção de texto não.

Pela primeira vez durante os encontros, Lucas demonstrou um impasse sobre a atividade proposta, dizendo não saber fazer. Conversamos com ele sobre o que é uma produção de texto. Ele pareceu não prestar atenção à nossa explicação. Quando finalizamos a explicação, ele repetiu:

– Eu acho que eu não sei.

Lucas falou várias vezes que não sabia. Então perguntamos:

– O que você não sabe?

– Não sei por que tenho que ir a lugares que não quero.

– Que lugares seriam esses?

– Não quero ir à Apae... Quem vai lá não sabe fazer nada. Nem consegue aprender!

– Eu acho que você sabe fazer muita coisa. E acho que você pode aprender o que ainda não sabe.

Lucas ficou em silêncio. Então, nós perguntamos:

– Você gostaria de aprender a fazer uma produção de texto?

– Eu acho que sim. Mas, eu acho que eu gostaria de aprender como se faz uma num outro dia.

Concordamos que daríamos prosseguimento a essa atividade no encontro seguinte. No encontro seguinte, mostramos umas gravuras e pedimos que ele criasse uma história a partir do que ele observou nos desenhos. Conversamos com ele sobre aquele tipo de produção escrita.

Lucas observou cada desenho, relatou o que acontecia em cada cena. Em seguida, construiu uma história oralmente que descrevia, de forma bem objetiva, as cenas que ele observou nas ilustrações. Enfatizamos que iríamos iniciar pensando um nome para o personagem de nossa história, após explicar o que é personagem. Lucas comentou:

– Igual aos personagens dos desenhos que eu assisto.

– Isso mesmo!

Lucas escolheu o nome Cauã e, ao pensar no título para a história, sugeriu “Cauã e a árvore de maçãs”. O título que Lucas escolheu nos remeteu a “João e o pé de feijão”. Pensamos que talvez ele estivesse se baseando nos contos de fadas, tão lidos nas escolas do nosso país.

– Agora vamos escrever a história que você acabou de contar.

O seu texto tanto oral como escrito se resume a uma produção composta por várias frases que descrevem exatamente o que ele observou nos desenhos. Assim como na leitura, em que vamos desenvolvendo com a criança a leitura de palavras, depois de frases, como uma preparação para a leitura de pequenos textos, decidimos utilizar na escrita esse mesmo percurso. Então, da escrita de palavras, fomos para a escrita de frases e na sequência a escrita de textos.

Ao fim, consideramos que Lucas construiu várias frases, sem, contudo, conseguir convertê-las em um texto, com princípio, meio e fim.

Outra estratégia para trabalhar a produção de textos com Lucas foi o uso de um jogo. Apresentamos a ele um jogo de dados chamado *story cubes*. Ele contém nove dados, cada qual com uma gravura em cada face. A criança lança os dados e cria uma história, ligando todas as imagens das nove faces. Começa pela imagem que mais lhe chamou a atenção. A ideia é que a criança utilize três dados para introduzir uma história, três para desenvolvê-la e os três últimos para construir o desfecho da trama.

Lucas se mostrou completamente interessado pelos dados: observou cada um, nos falou das figuras de uma forma que nos pareceu curiosa e entusiasmada... Ele explorou as imagens.

Depois de deixá-lo manusear por um tempo, começamos a explicar como o jogo funciona a partir da leitura do manual de instruções que o acompanha. Ele pareceu não entender e continuou mantendo sua atenção nos dados, sem tentar jogá-los, continuou falando das imagens. Nós, então, paramos de explicar e observamos o que ele fazia. Lucas passou quase todo o tempo do encontro observando os dados, falando qual era a gravura e nos mostrando. Quando já estávamos quase encerrando e começávamos a guardar os outros materiais, ele, ao invés de jogar os dados, escolheu o primeiro, olhou todas as gravuras e colocou a que ele queria virada para cima. Depois, fez o mesmo com o segundo dado e, na sequência, repetiu com o terceiro dado o que fizera com os dois primeiros.

Ele apontou o primeiro e disse: é um arco e flecha. Apontou para o segundo – é um porco – e para o terceiro dado – é um homenzinho. Continuamos em silêncio, observando o que Lucas ia fazer. Ele concluiu: – O homenzinho usou o arco e flecha e caçou um porco. Feito isso, Lucas voltou a observar os dados, mostrando-se completamente fascinado pelo jogo.

Na verdade, percebemos que Lucas inventara uma outra maneira de brincar, uma maneira que não lança os dados, mas que escolhe a figura. E que não utiliza todos os dados, mas apenas alguns. E ao invés de uma história, ele elaborou uma frase.

Nessa perspectiva, pensando que ao final do manual do jogo (que foi lido para Lucas) a sugestão é que cada um invente outras maneiras de jogar, entendemos que foi isso o que ele fez. Então, é importante que o professor não esteja tão preso às regras ou técnicas do conteúdo com que está trabalhando, e que consiga perceber as estratégias que o aluno usa, assim como a forma como o aluno está entendendo o que está sendo proposto.

Claro que o fato de acolhermos e aceitarmos a forma como Lucas realizou a atividade proposta não significa que o estudante estará sempre livre para escolher o que bem quiser. É importante ressaltar que, em vários momentos da rotina escolar, existem algumas regras que os

alunos devem seguir durante as aulas e que a alteração delas pode comprometer os resultados pretendidos. Mas, o que enfatizamos aqui é que nem um planejamento deve ser tão engessado a ponto de silenciar a criatividade e a autonomia dos alunos.

Na verdade, ainda não estávamos satisfeitas com o resultado. Esperávamos que Lucas fizesse um texto, e até agora tudo o que ele nos oferecia eram frases.

Nesse mesmo dia, no encerramento do encontro, Lucas procurou expressar seu incômodo e novamente retomou a questão de ter que ir à Apae:

– Eu não gosto de ir à Apae.

– Por quê?

– Lá tem coisas muito chatas.

– Que coisas seriam essas?

Ele ficou em silêncio por um momento e, em seguida, disse:

– Eu gosto de vir aqui.

Ele apontou para o jogo e concluiu:

– Aqui tem coisas interessantes.

Como o incômodo em frequentar a Apae estava aparecendo de forma recorrente, achamos que seria necessário abordar o tema em uma entrevista clínica.

Com o estabelecimento do laço transferencial com a pesquisadora, Lucas se tornou mais acessível, abordando o ponto que lhe incomodava e mostrando sua desconfiança em relação ao que lhe tinha sido ofertado. É preciso destacar que, após a intervenção clínica, Lucas se mostrou mais interessado em aprender o que ele dizia não saber fazer.

A) O convite

No encontro seguinte, retomamos a produção de texto e começamos a conversar com ele sobre esse tema. Ele novamente parece não prestar atenção, mas continuamos falando sobre gêneros textuais, enfatizando que vamos começar trabalhando com o gênero convite.

Mostramos um convite de aniversário, chamamos a atenção dele para o que é um convite de aniversário e os elementos que devem estar presentes nesse tipo de texto. Lucas parecia nem “dar bola” para o que estávamos dizendo. Sugerimos, então, que ele fizesse um convite pensando no seu aniversário. Ele olhou o papel diante dele, pegou o lápis e disse: – Eu faço aniversário no dia 7 de setembro.

Começou a escrever, e fomos lembrando que ele precisava, além da data, informar o horário, senão as pessoas poderiam chegar bem antes da hora. Pontuamos que ele precisava informar o local onde se realizaria a comemoração. Ao terminar, ele nos entregou o convite. E

elogiamos: – Parabéns! Seu convite ficou ótimo! E você nos mostrou que sabe sim produzir um texto, pois o convite é um texto.

Embora Lucas tenha sido comunicado que acabara de produzir um texto, ele não demonstrou nenhuma emoção ou reação diante desse comentário, mas perguntou:

– Vocês vão mostrar para o meu pai?

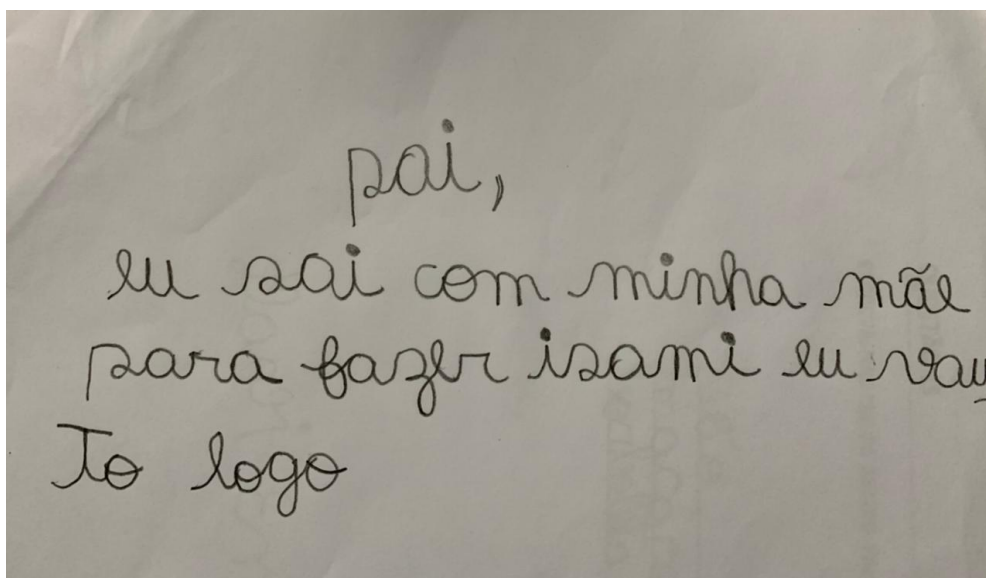
– Você quer que a gente mostre para o seu pai?

Ele fez que sim com a cabeça. Ao final do encontro, mostramos o convite a Caio e enfatizamos que fora Lucas quem nos pedira para mostrar essa produção a ele. O pai de Lucas dá um largo sorriso e elogia a produção do filho.

B) O bilhete

Depois trabalhamos o gênero bilhete. Discutimos com Lucas o que é um bilhete, em que situações ele costuma ser utilizado, quais elementos devem ter nesse texto. Ao propor que ele escrevesse um bilhete, ele apresentou a seguinte produção:

Figura 5: Bilhete de Lucas



Fonte: Arquivo da autora.

O bilhete de Lucas nos revela que ele teve uma boa concepção de tal gênero textual. Inicia-se com um vocativo, dirigindo-se ao pai, estrutura bem seu texto, avisando que saiu com a mãe para fazer um exame, e conclui dizendo que volta logo. É importante destacar que, embora ele tenha assinado e datado o bilhete, essa parte foi cortada da imagem para evitar que a criança seja identificada, pois estamos trabalhando com nomes fictícios.

A única pontuação que ele utiliza é a vírgula após o vocativo. No entanto, é compreensível que nesta etapa da aprendizagem ele ainda não tenha se apropriado do uso dos sinais de pontuação e mesmo das regras que regem o uso da letra maiúscula.

Em relação à escrita de Lucas, é possível perceber que ele realiza a hipercorreção, escrevendo a palavra (exame) como se pronuncia, substituindo, assim, a forma correta por uma forma incorreta (isami). Sendo assim, procuro tornar seu erro observável propondo atividades que permitam a comparação da pronúncia de determinadas palavras com sua escrita através de revistas, livros, jornais e do próprio dicionário.

Na grafia dessa mesma palavra, verificamos a troca da letra X pela letra S. Esse tipo de erro pode ser explicado pelas “relações irregulares (fonema – grafema – consoante) quando um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, não havendo regra para estabelecer a representação ortográfica correta.” (SOARES, 2020, p. 160).

Então, como não há regras no caso das relações irregulares, as crianças precisam memorizar tais palavras. Assim,

[...] a memorização depende de a criança ser exposta rapidamente a palavras de ortografia irregular de uso frequente. Isso pode ocorrer de diferentes formas: em textos lidos em que se chame a atenção para essas palavras e sua ortografia; nos textos produzidos pelas próprias crianças em que se analise o erro e se apresente a forma correta; na inclusão de palavras em um quadro de palavras exposto em sala de aula para que as crianças vejam durante algum tempo e assim se reforce a memorização, com substituição periódica das palavras por outras com relações irregulares que surjam nos textos lidos ou produzidos; e na consulta ao dicionário quando houver dúvida sobre a escrita correta da palavra. O objetivo é que as crianças construam um “dicionário mental”, arquivando na memória a imagem visual das palavras comuns e frequentes de ortografia irregular (SOARES, 2020, p. 164).

Dessa maneira, em nossa intervenção, em primeiro lugar, foi perguntado se ele gostaria que a pesquisadora escrevesse o bilhete para que ele pudesse conferir sua escrita com a escrita correta. Depois, foi sugerido que ele procurasse no dicionário a palavra *exame* e *volto*. Lucas não sabia usar o dicionário. Então, foi necessário ensiná-lo a utilizar esse importante recurso, mostrando sua organização em ordem alfabética e auxiliando na busca de tais palavras.

A outra palavra escrita incorretamente foi “volto”. Além de ele ter trocado o O pelo A, que ele justificou dizendo que esqueceu de fazer a voltinha do O (erro por distração), ele utilizou o U ao invés do L. Erro que, aliás, já tinha sido cometido em outras atividades e que também é muito comum em crianças que ainda não atingiram o nível alfabético, pois o L também tem

som de U, assim “o que resulta dessa inconsistência no uso do L ou do U no final de palavra ou de sílaba é que as crianças erram.” (SOARES, 2020, p. 158).

Lucas respondeu bem a essas intervenções e nas próximas atividades escreveu corretamente essas palavras.

5.2.5 Os aspectos subjetivos no trabalho pedagógico com Lucas

Além dos aspectos pedagógicos, podemos verificar que o bilhete de Lucas traduz seus sentimentos em relação a seu pai. Com o bilhete, o menino expressa o seu desejo de não ficar muito tempo longe desse pai por meio do “volto logo”...

Outro detalhe que observamos é que Lucas tem uma atitude quando está com o pai e outra quando não está. Quando Lucas está diante do pai, é como se nada mais existisse. Só existe o pai; ele nos ignora, não nos cumprimenta. É como se Lucas quisesse o tempo inteiro ressaltar o seu amor pelo pai, demonstrando que para ele não existe mais ninguém. Ele parece tomado completamente por esse amor pelo pai, como se não houvesse espaço para outros interesses, ficando fixado nessa relação com o pai, sem conseguir sair disso.

Essa mesma situação ocorre dentro de casa e no bairro em que mora. Lucas não quer brincar com as outras crianças da rua; pelo contrário, chama seu pai para ficar dentro de casa com ele. É como se Lucas dissesse para as outras pessoas: “eu só amo o meu pai e não posso amar a mais ninguém”. Assim, ele quer a atenção exclusiva do pai, passando o dia todo em sua companhia e reclamando essa companhia até na hora de dormir.

Porém, durante as intervenções, percebemos as mudanças na postura de Lucas. No primeiro dia, ele se mostrava mais retraído, defensivo. No segundo, foi ficando mais à vontade, aos poucos demonstrando que gostava de ir participar dos encontros promovidos pela pesquisa. Porém, diante do pai, Lucas se comportava como se a pesquisadora fosse uma estranha. É como se ele estivesse ali porque alguém mandara, como se ele não pudesse gostar de estar com outras pessoas além do seu pai. No entanto, a nossa presença começou a permitir que se processasse uma separação entre Lucas e seu pai. À medida que os encontros iam acontecendo, a inibição dele ia cedendo; ele se mostrava mais à vontade para aprender, perguntar e conversar.

Outro ponto que não podemos deixar de observar é que sempre que Lucas vem acompanhado de seu pai, ele pede para mostrarmos ao seu genitor o que escreveu no dia. É como se ele nos pedisse ajuda para mostrar a seu pai que ele é um menino diferente daquele que a mãe e as outras pessoas enxergam.

A postura de cada um dos genitores com Lucas também é diferente: a mãe fala de Lucas; o pai fala com Lucas. A mãe, mesmo na presença de Lucas, ao ver alguma atividade que ele fez, comenta: “Nossa, Lucas, está escrevendo errado, está trocando as letras!” O pai: “Esse convite ficou ótimo, Lucas! Você está se saindo muito bem, meu filho! Parabéns!”

Quando está com a mãe, Lucas fica mais calado, apenas faz o que ela manda. Quando está com o pai, Lucas exprime suas vontades, conversando e dizendo o que gostaria de fazer.

Durante os encontros, Lucas vai se soltando mais, contando sobre sua rotina, sobre seus passatempos. E conta que gosta de dormir segurando a orelha do pai. Fala que ele e o pai dormem em um quarto e a mãe em outro. Nesse momento, é feita a seguinte intervenção:

– Uai, mas seu pai e sua mãe é que deveriam dormir juntos. Você não acha? Sua mãe não fica incomodada por ter que dormir sozinha, sem o marido dela, no caso, seu pai?

– Eu acho que ela fica incomodada sim... porque ela está falando disso desde que eu comecei a dormir com meu pai.

– Mas você poderia dormir sozinho. E a sua mãe poderia dormir com seu pai.

No último encontro, ao conversarmos sobre a leitura de histórias, enfatizamos para Lucas que ele pode pedir para sua mãe ou seu pai ler histórias antes de ele dormir. Ao que ele responde:

– Eu não sou bebê! É para criancinhas que os pais leem histórias. Eu já nem durmo mais com meu pai! Agora durmo sozinho.

Nós parabenizamos Lucas por dormir sozinho, mas enfatizamos que não tem problema nenhum que alguém leia histórias para ele, porque é sempre bom ler ou ouvir histórias, independentemente da idade que se tenha.

5.3 O que o caso nos ensina

Em primeiro lugar, esse caso nos mostra como a dificuldade em lidar com as manifestações da sexualidade infantil no espaço escolar pode gerar a demanda por um diagnóstico. Dessa forma, comportamentos que a escola considera como desviantes podem tomar uma conotação patológica e culminar em um processo de medicalização. Pois,

[...] levando-se em conta as crianças, tem-se produzido, atualmente uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos, e terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos ocorridos na infância. O que reconhecemos como resultado deste tipo de prática é que um número cada vez maior de crianças em idade cada vez mais precoce é medicado de forma a tentar sanar sintomas das crianças, sem considerar o contexto na qual se

apresentam; não levando em conta, também as complexas manifestações singulares de cada sujeito. Assim, no lugar de considerar um psiquismo em estruturação, supõe-se um déficit neurológico (GUARIDO, 2012, p. 29).

A tendência de buscar no saber médico a explicação para os comportamentos ou mesmo impasses acadêmicos de uma criança ou adolescente nos mostra que as práticas educativas ainda hoje tendem a não ouvir o que os alunos dizem sobre suas condutas e as dificuldades vivenciadas no contexto escolar.

Em segundo lugar, esse caso nos revela como as expectativas de uma mãe, em função de um incidente ocorrido durante a gestação, remetem a um enigma que se constitui em uma pergunta: “O que o meu filho tem?”. Esse enigma conduz a uma procura por uma nomeação que dê conta de explicar e justificar tudo o que é identificado como “estranho”, “perturbador” ou “anormal” nessa criança. Cabe ressaltar que a criança,

[...] nessa dependência absoluta em relação ao adulto alimentador, ela vai experienciar, com uma acuidade considerável, todas as manifestações provenientes deste último, como amor, ódio, rejeição, indiferença. Isso começa bem antes do nascimento e vai marcá-la de forma indelével, determinando sua maneira de apreender seu corpo, de olhar o mundo e de construir seu ser de sujeito (CORDIÉ, 1996, p. 130-131).

De acordo com tal perspectiva, percebemos que a mãe podia estar transmitindo ao seu filho muito da sua própria angústia em face da crença de que ele apresentava alguma coisa de errado.

Assim, a busca por um diagnóstico é constantemente alimentada por observações e comentários tecidos por familiares ou pessoas próximas, e até mesmo pela comparação da criança a um outro parente que é tido como antissocial e problemático.

Por um lado, um diagnóstico pode trazer certo alívio para as pessoas à medida que ele evoca uma compreensão que antes estava ausente. Logo, os comportamentos que eram interpretados como rebeldia, falta de educação, preguiça, dentre outros, passam a ser percebidos como decorrentes do quadro clínico que o aluno apresenta (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013). Isso fica evidenciado em uma fala da mãe de Lucas, que comenta que depois do diagnóstico as pessoas (familiares) parecem não se incomodar mais com os comportamentos do menino, principalmente depois que ele começa a frequentar a Apae.

Por outro lado, quando a criança ou adolescente se identifica com a nomeação afixada pelo diagnóstico, ela passa a se comportar ou repetir o que as pessoas esperam que ela faça ou o que ela entende como uma manifestação desse diagnóstico, incorporando dificuldades

próprias a outras crianças que tenham esse mesmo diagnóstico. Assim, percebemos que ocorre um apagamento de sua singularidade e a criança se torna inacessível para a maioria das pessoas. O diagnóstico passa, então, a definir a criança, eliminando a possibilidade de que ela construa uma outra saída ou uma outra resposta para os seus impasses. Caso não ocorra uma intervenção ou alguma situação que desfaça essa identificação, a criança ou adolescente estará fadada a conviver com as dificuldades e impedimentos originados do diagnóstico.

Esse caso também nos revela que Lucas encontra-se completamente tomado pela relação com o pai, expressando um excessivo amor que não permite que ele veja mais nada ao seu redor, querendo ficar o tempo inteiro junto a esse pai.

Nesse sentido, o trabalho com Lucas busca ajudá-lo a processar essa separação e voltar seus olhos e interesses para outras coisas e pessoas. Considerando-se as particularidades do menino e da sua família, a ideia é intervir de modo a fazer uma leitura das dificuldades enfrentadas por Lucas no seu processo de aprendizagem acadêmica e no seu percurso escolar, favorecendo que ele possa superar tais impasses.

O trabalho de intervenção com Lucas só foi possível porque se estabeleceu uma relação de confiança entre a pesquisadora e a criança – relação chamada de transferencial – para que, através desses laços, a criança pudesse se tornar acessível às intervenções propostas. Trata-se de uma aposta que se faz nas capacidades e competências do aluno, e que implica convocar esse aluno para aprender o que ele diz “não saber”. É uma prática educativa que ocorre à luz da transferência, buscando usar a lente da singularidade para que a criança possa se desvincular de identificações que impeçam ou atrapalhem o seu desenvolvimento escolar, localizando os impasses acadêmicos e oferecendo a parte conceitual pedagógica que o aluno necessita para superar os embaraços nos conteúdos que são trabalhados pela escola.

Percebemos que as questões pedagógicas apresentadas por Lucas não se constituem em um entrave, mas apenas em habilidades e competências que precisam ser mais estimuladas e desenvolvidas. E ele respondeu muito bem às intervenções. Assim, os encontros promovidos pela pesquisa possibilitaram que ele saísse desse lugar de “eu acho que não sei” para começar a buscar o conhecimento. Promover a quebra de identificações também permite que a criança se livre de rótulos que causam mal-estar e geram comportamentos que provocam segregação e exclusão. Assim, pontuar para Lucas que ele não é um caso de Apae permitiu que ele confirmasse que não é uma criança que apresenta dificuldades acadêmicas.

O que o caso evidenciou foi que a angústia e a ansiedade da mãe de Lucas em relação à aprendizagem escolar da criança marcavam um lugar de baixa expectativa e a crença de que ele não estava aprendendo conforme deveria.

Para concluir, podemos dizer que Lucas conseguiu resolver seus impasses acadêmicos sem demonstrar uma demanda de análise. Ao final do processo, sugerimos que a mãe de Lucas fosse encaminhada a uma análise para poder abordar as questões que a incomodavam. Também sugerimos que fosse contratada uma professora de aula particular para trabalhar com o menino as tarefas sugeridas pela escola como “para casa”, bem como outras atividades relacionadas à alfabetização e ao letramento.

6 Considerações finais

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 (No meio do caminho, Carlos Drummond de
 Andrade)

Na leitura da relação atual entre o fracasso escolar e a educação especial/inclusiva, percebemos que a suposição de que um aluno com entraves escolares persistentes tenha alguma deficiência ou transtorno é rapidamente adotada pelos docentes.

Isso tende a acontecer em função da apropriação do saber do discurso médico-científico pelos professores. Assim, muitas crianças e adolescentes são encaminhados para consultórios médicos, buscando um diagnóstico que explique e justifique seus impasses escolares.

O que acaba contribuindo para que, alunos que tinham tão somente um impasse acadêmico, passem a fazer parte do grupo de alunos identificados como público da educação especial, em função de um diagnóstico equivocado.

Sabemos que a nomeação advinda de um diagnóstico pode impactar de forma negativa a vida de qualquer pessoa, sendo correto ou não o diagnóstico. Nessa tônica, nosso estudo possibilitou concluir que a nomeação que vem colada ao diagnóstico acaba se colando também ao aluno, que se identifica com essa etiqueta recebida do saber médico. E mesmo quando o diagnóstico já foi colocado em questão e se mostrou insustentável, a nomeação está ali e influencia o estudante e sua família, bem como a escola e seus professores.

O que observamos nesses casos é que, geralmente, o professor tem uma baixa expectativa em relação a tais alunos, fazendo pouco ou nenhum investimento na aprendizagem acadêmica deles. Então, o aluno que recebe o lugar daquele que “não aprende os conteúdos escolares”, “que não socializa”, “que age de forma agressiva”, acaba respondendo a esse lugar e, de forma inconsciente, confirmando a crença do professor na sua suposta “incapacidade”. Assim, vemos os significantes marcando a vida desses estudantes e os definindo. Nisso,

podemos localizar a concretização do que a Psicologia chama de “profecia auto-realizadora”, e que a Psicanálise define como relação transferencial.

A relação transferencial pode favorecer ou dificultar a aprendizagem escolar do estudante, pode ser um laço ou um nó. Permeada por aspectos inconscientes, tanto do lado do aluno, quanto do lado do professor, esse vínculo pode ficar ainda mais comprometido quando o aluno é classificado como público da educação especial, pois é comum que os docentes se desresponsabilizem pela aprendizagem escolar de tal aluno, deixando a cargo do professor de apoio e do professor de AEE; por outro lado, se a transferência se instala com esses outros docentes, torna-se possível que o aluno aprenda os conteúdos escolares.

Dessa forma, outra conclusão a que este estudo nos permitiu chegar é que a instalação da relação transferencial entre professor e aluno pode ser decisiva para o sucesso ou fracasso escolar desse estudante. Pois, quando um professor acredita e investe no potencial de um aluno, ele abre espaço para que aquele aluno consiga dar uma resposta diferente da que ele deu até então. Ele escuta o que o aluno tem a dizer e não o que é dito sobre o aluno. Nesse sentido, a aprendizagem acadêmica passa também por outros meandros, que não só o cognitivo. Não se trata apenas das metodologias ou estratégias de ensino mais adequadas; trata-se também de como o atravessamento dos elementos subjetivos repercutem em tais relações. Assim, diante de casos de fracasso escolar e de diagnósticos imprecisos, e que podem ser colocados em suspenso, temos que fazer uma leitura mais cuidadosa e particularizada de cada um desses alunos.

Lembramos ser comum que impasses ou dificuldades escolares surjam no momento do ingresso do aluno na instituição, no período de alfabetização ou na época da sua entrada na adolescência. Tais embaraços são pontuais; se não forem solucionados, podem perdurar durante anos, comprometendo toda a trajetória escolar do estudante e fazendo com que se acumule uma defasagem pedagógica no seu histórico acadêmico. O resultado disso é o que chamamos de fracasso escolar, que pode ainda, receber uma etiqueta do saber médico-científico.

Em face disso, é importante termos um olhar diferenciado e cuidadoso para esses casos, fazendo uma leitura particularizada de cada uma dessas crianças, evitando a patologização e medicalização dos impasses escolares em casos indevidos, além da consequente sobrecarga de um serviço destinado a outro público.

Em se tratando da alfabetização, as contribuições da psicogênese da escrita são fundamentais para entender a forma como a criança vai levantando e construindo suas hipóteses durante a apropriação do conhecimento do sistema alfabético, para assim intervir nesse processo, criando conflitos cognitivos para que a criança avance nos níveis de escrita. Podemos dizer o mesmo em relação à leitura: saber identificar as fases de leitura pelas quais a criança

passa favorece na seleção das atividades e das estratégias utilizadas para desenvolver a alfabetização e o letramento.

Destacamos ainda os estudos de Piaget, Vygotsky e outros pesquisadores/estudiosos que não foram citados. Nosso objetivo não é esgotar todos os aportes teóricos com os quais a educação pode contar, mas mostrar que uma boa prática pedagógica se sustenta com a apropriação de diferentes saberes. E que a escola procura adequar o processo de ensino considerando os conhecimentos prévios do aluno, seu estágio de desenvolvimento, sua faixa etária, suas interações sociais, suas emoções, sua linguagem, dentre outros aspectos.

Então, ao nos depararmos com os casos de alunos em situação de fracasso escolar que se mostraram refratários às intervenções pedagógicas empreendidas com eles, é importante buscar esclarecer com precisão o impasse apresentado.

Destaco nessa tônica, a importância do Diagnóstico Clínico-Pedagógico (DCP), um instrumento de orientação psicanalítica, proposto por Santiago (2005), que nos permite interrogar o aluno sobre sua dificuldade, como se interroga alguém sobre seu sintoma. A ideia axial desse instrumento é esclarecer a trajetória intelectual da criança até o ponto de seu impasse e localizar em qual das duas esferas distintas – a conceitual-pedagógica ou a ligada à subjetividade – sobressaem as dificuldades apresentadas pela criança no contexto escolar, bem como propor intervenções particularizadas que levem em conta o que ela nos ensina sobre o seu entrave acadêmico.

Saindo da lógica da universalização das propostas de intervenção pedagógica, o DCP trabalha com a emergência do particular, analisando criteriosamente cada uma das queixas de cunho estritamente pedagógico atribuídas ao aluno em questão. A partir dessa análise, constata-se o impasse do estudante para tratar pela via conceitual o que detectamos como falha no processo pedagógico. É importante considerar que, mesmo quando os entraves escolares são localizados na esfera pedagógica, é comum aparecer elementos da subjetividade da criança. Isso não quer dizer que a dificuldade acadêmica esteja na área clínica.

No entanto, se mesmo após oferecer a parte conceitual/pedagógica que a criança necessita, tendo ela demonstrado o entendimento e a capacidade de fazer uso de tal conhecimento, a dificuldade continua a persistir, é importante encaminhá-la a um psicanalista, pois sua dificuldade localiza-se na esfera clínica, e um tratamento analítico poderá ter efeitos desinibidores sobre os impasses acadêmicos.

Dessa forma, considerando-se a multiplicidade de fatores implicados nessa temática, o desafio de investigar os possíveis fenômenos que repercutem no processo de ensino e aprendizagem acadêmico de crianças que possuem um diagnóstico que as coloca como público

da Educação Especial, utilizando-se da lupa da Psicanálise, foi instigante e valioso para a nossa prática pedagógica. Pode-se dizer que foi uma etapa da nossa formação que nos fez repensar como as questões contemporâneas têm invadido o espaço escolar e têm se refletido no posicionamento de docentes e gestores educacionais diante dos alunos que apresentam entraves, e refletir também como essas questões reverberam em tais estudantes e em suas famílias.

Os estudos de caso que fizeram parte desta pesquisa, embora só nos permitam ter um vislumbre do que foi praticado, ilustram muito bem a questão da patologização e medicalização dos entraves escolares. Isso nos mostra que, quando os alunos apresentam impasses nas aprendizagens acadêmicas, é importante levar em conta aspectos da subjetividade da criança, e até mesmo dos professores, que podem interferir em tais processos.

Muitos alunos que apresentam boa capacidade cognitiva, com uma linguagem oral bem desenvolvida, demonstrando condições de terem sucesso na escola, se viram limitados por um diagnóstico que, aparentemente, em nada contribuiu para uma prática escolar mais efetiva.

Assim, os estudos de caso aqui apresentados contaram não apenas com a perspectiva da Educação, mas também com as contribuições da Psicanálise, permitindo identificar a importância dos bons laços de trabalho e confiança mútua estabelecidos com a relação transferencial. Na verdade, os elementos da subjetividade do pesquisador foram o ponto crucial na escolha de um caso (de cada tipo de diagnóstico elencado para a pesquisa), dentre os casos de alunos com impasses semelhantes. Ao eleger esses casos como enigmáticos, desafiadores, interessantes, localizamos inicialmente a transferência se instalando do lado do docente, que foi mobilizado por algo da sua própria subjetividade. O estudo nos mostrou a importância de uma intervenção particularizada com desdobramentos específicos a cada caso.

No estudo de caso de Sofia, uma menina com vários diagnósticos discordantes e contraditórios, dentre eles o de Deficiência Intelectual, vimos como aspectos ligados a um comportamento considerado perturbador pela instituição escolar, aliado a impasses na alfabetização, podem servir para incitar a busca por mais um diagnóstico, através do encaminhamento para o Capsi.

A análise dos entraves escolares nos revelou uma dificuldade ligada à falta de percurso escolar e ausência às aulas, bem como a interpretação equivocada de atitudes ligadas aos conflitos enfrentados pela aluna em cada época específica da sua vida e momentos da sua escolarização (ingresso na escola, entrada na adolescência).

Nesse sentido, não nos cabe falar do que estava acontecendo com Sofia no período em que ela corria pela sala de aula, danificando o seu material e o material dos seus colegas, até mesmo porque na época em que isso acontecia não temos registros se alguém perguntou para

ela o motivo de suas atitudes. Em determinado momento, ela chegou a agredir um professor. Sabemos que tanto a escola, quanto os pais da criança são responsáveis por, além de transmitir os ideais culturais, apontar as interdições (FERREIRA, 2011, p. 61).

Então, quando crianças e jovens utilizam a agressão física ou outros atos de violência para se expressarem, é importante oferecer a palavra para que eles possam dizer dos seus incômodos e encontrar outras formas de expressão, para até mesmo evitar ou reverter sua desinserção social.

Também, é fundamental enquanto docentes estarmos atentos ao que dizemos às crianças e a forma como o fazemos. Ao invés de nomeá-las com significantes depreciativos, precisamos aprender a ouvi-las e a dizê-las de forma mais positiva, observando suas qualidades e potenciais.

Nos encontros de pesquisa, Sofia respondeu de forma positiva, logo no primeiro dia, quando enfatizamos a importância de saber alguns dados pessoais de sua vida, como a escrita de seu nome completo e sua data de nascimento. Nos encontros subsequentes, Sofia se apropriou desses dados, mostrando-nos como a relação transferencial começa a operar do lado da aluna. Saber escrever seu nome completo e dizer a data de seu nascimento tiveram um sentido enorme para ela, que se mostrou encantada com tais descobertas e aprendizagens. Isso repercutiu em sua autoconfiança e em seu desempenho acadêmico. Mas é importante ressaltar que o fazer pedagógico, oferecendo o conceitual que o aluno ainda não domina, é essencial para que a criança possa aprender os conteúdos acadêmicos.

No caso de Sofia, as intervenções pedagógicas foram suficientes para a sua alfabetização, sem ser preciso utilizar o Diagnóstico Clínico-pedagógico (DCP).

No caso de Lucas, vimos que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e o fato de frequentar a Apae tiveram impacto tanto nele, como nas pessoas com quem ele convivia.

Para a mãe de Lucas, o diagnóstico veio ajudá-la a decifrar o enigma que seu filho representava para si mesma e responder à insistente pergunta: “O que o meu filho tem?”, além de fazer com que sua busca incessante por um diagnóstico se encerrasse e se iniciasse uma busca pelos tratamentos para o filho.

Para os familiares, o diagnóstico e o fato de Lucas frequentar a Apae fizeram com que parassem de se incomodar com os comportamentos e reações do menino, assim como parassem de cobrar de sua mãe uma medida corretiva quando ele não cumprimentava as pessoas.

Para Lucas, promoveu uma identificação que o paralisava diante do saber, reduzindo suas possibilidades de aprender e causando mal-estar. Ao ser retificado para Lucas que ele não era um menino de Apae e que estava aprendendo tudo direitinho, o garoto pôde se separar do discurso do Outro (pais, professores, especialistas) e construir outras respostas diante dos seus

embaraços, livrando-se do peso das identificações que lhe foram conferidas a partir não só do diagnóstico, mas da própria suposição de que ele deveria ter algum problema.

Assim, a aposta que fizemos foi a de “gerar uma outra resposta discursiva, ao propor uma prática que vai na corrente do corolário evidente desse tipo de diagnóstico, que é o confinamento da subjetividade ao mais absoluto silêncio.” (SANTIAGO, 2005, p. 14). Isso permitiu que o garoto abordasse seus incômodos.

Outro ponto que merece destaque é o amor de Lucas por seu pai. Aqui podemos localizar elementos edípicos no menino, que estava às voltas com seu desejo parricida em relação ao pai, encoberto por um amor excessivo. Assim, nossa presença favoreceu que Lucas pudesse separar-se desse pai e desejar ser diferente dele.

No caso de Lucas, a aplicação do Diagnóstico Clínico-pedagógico possibilitou perceber que seus impasses eram de ordem pedagógica, porém atravessados por questões subjetivas, como a identificação às nomeações relativas ao diagnóstico que recebeu.

As Entrevistas Clínicas de Orientação Psicanalítica permitiram que sua mãe entendesse e revisitasse suas expectativas e fantasias em relação ao filho e ao próprio casamento. Para o pai de Lucas, as entrevistas o confrontaram com sua posição passiva frente à sua esposa e à sua alegação de nada saber sobre o que acontecia com seu filho.

Já a intervenção pedagógica realizada com o aluno, embora priorizasse os aspectos conceituais pedagógicos, também permitiu que aspectos ligados à sua subjetividade fossem acolhidos à medida em que foram aparecendo, buscando-se intervir no que se apresentou como um empecilho ou um embaraço na aprendizagem.

Nesse encontro entre dois sujeitos, a transferência opera trazendo para essa relação o singular de cada um dos sujeitos e nos mostrando que “haverá sempre muito mais conteúdo na realidade deste encontro do que dele se pode apreender.” (MONTEIRO, 2000, p. 110-111).

Então, a aposta que se fez neste estudo é a de que, ao instituir e manejar a transferência, fosse possível, do lado do educador, um investimento na aprendizagem do educando e do lado do aluno, uma resposta de forma positiva a esse investimento. Considerou-se que o encontro entre professor e aluno é sempre falho, uma vez que “teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, pois, o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o inconsciente do pedagogo e do educando.” (MILLOT, 1987, p. 175).

As intervenções dos estudos de caso permitiram que os alunos se reposicionassem em relação ao saber.

Neste estudo, pudemos constatar que, quando o docente duvida das limitações impostas pela nomeação que provém do diagnóstico, abre-se um espaço para que a intervenção possa

resultar em aprendizado acadêmico, fazendo, assim, movimentar o que estava estagnado na relação de ensino e aprendizagem escolar.

Então, partindo da nossa hipótese de que as práticas pedagógicas falham quando não levam em conta a singularidade do aluno e são atravessadas pelo impacto da nomeação advinda do diagnóstico, só podemos responder sobre sua eficácia, analisando o caso a caso.

No caso de Sofia, é difícil confirmar ou refutar essa hipótese, uma vez que sua ausência às aulas inviabilizava sua alfabetização. Então, o que a princípio poderia ser um impasse ou uma dificuldade momentânea, com a falta de percurso escolar se transformou em uma defasagem conceitual significativa, em que se acumulavam cada vez mais dificuldades acadêmicas e evidenciava a diferença entre o nível de aprendizado de Sofia e de outros adolescentes da sua idade.

No caso de Lucas, apesar de apresentar uma escrita alfabética e uma leitura plenamente alfabética, ele não conseguia fazer uma produção de texto e não conseguia interpretar o que acabava de ler. Esses aspectos são compreensíveis e até esperados para uma criança que ainda está se apropriando do código de escrita alfabético. No entanto, a identificação com o diagnóstico que recebeu trazia repercussões no desenvolvimento acadêmico de Lucas. Nesse caso, nossa hipótese se confirmou. A escola também parecia demonstrar uma baixa expectativa em relação ao desenvolvimento e aprendizagem escolar do aluno, evidenciando uma dessuposição de saber em relação a esse estudante.

Assim, durante a intervenção, não nos deixamos influenciar sobre o que era dito a respeito da criança, procurando nos aproximar e escutar esse menino sem nos prender às amarras pré-definidas, fazendo do caso um enigma a ser resolvido e apostando que Lucas poderia dar uma resposta diferente da que ele tinha dado até então.

É importante ressaltar que o professor ou pedagogo responsável por uma intervenção que pretenda tirar o aluno da posição de não-aprendizagem dos conteúdos acadêmicos precisa suportar o vazio que faz parte do vínculo educativo, como pontua Tizio (2003).

Assim, esta pesquisa apresenta um avanço em relação aos estudos que apenas constata e explicam o fenômeno do fracasso escolar, uma vez que nela são propostas intervenções que visam modificar a situação do aluno que está nessa rubrica e que possui um diagnóstico da educação especial e apostar no fenômeno da transferência como um motor capaz de alavancar a aprendizagem do aluno.

7 Referências

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar D. Paschoal, 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANGELLUCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica n. 4, de 23 de janeiro 2014. Estabelece: Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Nota Técnica no. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.h. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.34.htm. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRZOZOWSKI, Fabíola S.; CAPONI, Sandra N. C. de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-220, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpc/v33n1/v33n1a16>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CASAROTTI, Magda Helena Balbino. **Sexualidade na educação infantil**: impasses dos professores diante das questões das crianças. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2000.

CID-10. **Classificação dos Transtornos Mentais e do Comportamento do CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas** – Organização Mundial da Saúde. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

ESTEVE, José. **A terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Educação em Pauta)

FERREIRA, Tânia. Educar na angústia, educar na esperança: questões da vida... na escola. In: MRECH, Leny M.; RAHME, Mônica M. F.; PEREIRA, Marcelo R. (Orgs.). **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 51-63.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Luciana Renata M.; ASSIS, Raquel M.; SANTIAGO, Ana Lydia. Problemas escolares, medicalização e singularidades de adolescentes: contribuições da pesquisa/intervenção de orientação psicanalítica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 926-944, out./dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658614/27542>. Acesso em: 6 jan. 2021.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentária de uma histeria (Caso Dora) e outros textos (1901-1905)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Obras completas de Freud, 6)

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas de Freud, 18)

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Obras completas de Freud, 17)

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. (1914) In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p.286-289.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, 1971.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações no discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-39.

GRIFFO, Clenice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz**. 1996. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Disponível em: <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678/pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. (1964) Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender**. 16. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAURENT, Éric. A crise do controle da infância. In: BRISSET, Fernanda Otoni; SANTIAGO, Ana Lydía; MILLER, Judith (Orgs.). **Crianças falam! e têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil**. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. p. 37-47.

LAURENT, Éric. Como criar as crianças. Trad. Maria Cristina Maia Fernandes. **Revista Domingo**, 3 de julho de 2007.

MESQUITA, Raquel Cabral. **Inclusão na impossibilidade da Educação: uma proposta de intervenção psicanalítica**. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **A transferência e a ação educativa**. 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda Becker. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégia de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1210pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MRECH, Leny. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NEVES, Libéria Rodrigues. **Teatro-conversação na escola: o uso do teatro na conversação mediador de conflitos na educação**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988. Disponível em: <http://www.publicacoes.fcc.org.brojs>index.php>article>view>. Acesso em: 27 abr. 2020.

RAMOS, Fernanda do Valle Corrêa. **Alunos com transtornos do desenvolvimento**: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de Inclusão Escolar. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. Hiperatividade: marca invisível do saber do Outro no corpo. In: SANTIAGO, Ana Lydia; MEZÊNCIO, Márcia (Orgs.). **A psicanálise do hiperativo e do desatento... com Lacan**. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2013. p. 79-87.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre saúde mental e educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 93-99.

SANTIAGO, Ana Lydia. A patologização da infância. In: XXVII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF, Belo Horizonte, 2009.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa, Faperj, 2008. p. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Martins Raquel. **O que esse menino tem?** Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SANTOS, Jácia Soares. A criança, o professor e a subjetividade interferindo na aprendizagem: intervenção sobre dois fenômenos de transferência indesejados. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 129-141.

SANTOS, Jácia Soares. A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, Universidade de São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NK7KFMcM8Wb9fYrhQgpwj5c/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SILVA, Marlene M. M. O nome próprio e o processo de alfabetização. In: MRECH, Leny M.; RAHME, Mônica M. F.; PEREIRA, Marcelo R. (Orgs.). **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 65-81.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Marilene Proença Rabello *et al.* A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 188-201, jul./dez. 1989. Disponível em: <https://www.rev.usp.br/rfe/article/view/33441/36179>. Acesso em: 14 ago. 2021.

TIZIO, Hebe. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (Org.). **Reinventar el vinculo educativo**: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanalisis: Barcelona: Gedisa, 2003. p. 15-18.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda., 1991.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Os sintomas escolares das crianças e dos adolescentes na contemporaneidade”, coordenada pela professora Ana Lydia B. Santiago. Seus responsáveis permitiram que você participe. O seu papel na pesquisa é importante como se fosse um personagem de uma história, em que irá nos contar como é sua vida na escola e também vai realizar algumas atividades pedagógicas. Tais atividades consistem em jogos, atividades de leitura e interpretação de textos, produção de textos, dentre outras.

Queremos saber se a participação nas intervenções pedagógicas (que são as atividades que já citamos acima) que estamos propondo pode auxiliar os alunos que possuem um laudo médico e apresentam dificuldades na aprendizagem a melhorarem seu desempenho na escola.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser; é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças e adolescentes que participarão desta pesquisa têm de 7 a 16 anos de idade.

A pesquisa será realizada no Cemae (Centro Municipal de Apoio Educacional), na cidade de Itabira-MG, no turno contrário ao que você estuda. Serão realizados dez encontros. O horário será combinado com você de acordo com sua disponibilidade e preferência. Para isso, iremos fazer anotações de fatos e ações que observarmos em um caderno; gravar em áudio algumas de suas falas; fazer entrevistas com você, seus responsáveis e professores. Na segunda etapa dessa pesquisa, todo esse material será analisado. Todo o material ficará guardado na sala da professora Ana Lydia B. Santiago, por cinco anos, e depois desse período ele será destruído.

Entendemos que participar desta pesquisa é considerado seguro, mas é possível ocorrer alguns riscos que **consideramos como riscos mínimos, como você ficar com vergonha de realizar uma entrevista**. Caso aconteça algo errado, você poderá nos procurar pelos telefones anotados no final do texto, ou se a dúvida for em relação a questões éticas, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte-MG, sala 2005. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois esse estudo poderá ajudar outros colegas, no futuro, a aprenderem mais.

Nada do que for gravado, ou dito nas entrevistas, ou anotado no caderno da pesquisadora será mostrado para os seus professores, diretores da escola, colegas, e não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em *sites* ou revistas, em textos, para professores e outros pesquisadores, mas sem identificar as crianças que participaram.

 Rubrica

 Rubrica

 Rubrica

Consentimento Pós-informado

Eu, _____, aceito participar da pesquisa
“Os sintomas escolares das crianças e dos adolescentes na contemporaneidade”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança

Luciana Renata M. Fonseca
(Pesquisador)

Ana Lydia B. Santiago
(Coordenadora da Pesquisa)

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) _____,

Você e seu filho(a) são convidados a participar da pesquisa “Os sintomas escolares das crianças e dos adolescentes na contemporaneidade”. O objetivo dessa pesquisa é investigar, por meio do estudo de caso, situações de alunos que apresentam laudo médico e ainda assim se configuram como enigma para a instituição escolar.

Serão realizados dez encontros com duração de uma hora com a criança ou o adolescente. Esses encontros acontecerão no Cema, no contraturno escolar do aluno. Em tais encontros serão propostas atividades pedagógicas, como jogos, atividades de leitura e interpretação de textos, produção de textos, dentre outras.

Serão realizadas duas entrevistas clínicas de orientação psicanalítica áudio-gravadas com você, com duração de uma hora, sendo uma entrevista no início da pesquisa e outra ao final. Tais entrevistas têm por objetivo levantar informações sobre o(a) seu(sua) filho(a), o processo de escolarização dele(a) e os entraves encontrados nessa trajetória, bem como os progressos identificados.

As entrevistas serão registradas por escrito, e gravadas em áudio. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esse material, que será guardado e analisado na segunda etapa da pesquisa. O material da pesquisa será devidamente arquivado pelas pesquisadoras responsáveis no gabinete da professora Dra. Ana Lydia B. Santiago, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte-MG – Brasil, por cinco anos. Após desse período, ele será destruído.

O seu nome e de seu(sua) filho(a) serão retirados de todo o trabalho e substituídos por nomes fictícios. Sua participação e a de seu filho(a) serão confidenciais. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Esse trabalho propõe uma escuta do que pensam sobre as dificuldades enfrentadas por seu filho(a) no aprendizado e na inserção escolar. Dessa maneira, um dos benefícios é permitir a reflexão sobre questões importantes relacionadas ao processo de escolarização de seu(sua) filho(a) e de outras crianças e/ou adolescentes.

Como sua participação é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe desse estudo. Você e seu(sua) filho(a) poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Rubrica

Rubrica

Rubrica

Os gastos previstos na pesquisa serão custeados pelo pesquisador principal, que também assume os riscos e danos que porventura vierem a acontecer.

Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o COEP/UFMG para esclarecimentos de dúvidas éticas (os contatos estão no final deste documento) e com relação a demais dúvidas entrar em contato com o pesquisador responsável.

Caso deseje recusar a participação ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, você terá total liberdade para fazê-lo.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação à proposta e concordando com a participação voluntária nesta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a autorização, assinando duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra fornecida a você.

Atenciosamente,

Luciana Renata M. Fonseca

(Pesquisadora)

Ana Lydia B. Santiago

(Coordenadora da Pesquisa)

Agradecemos desde já sua colaboração.

() Concordo e autorizo a gravação e realização da pesquisa.

() Discordo e desautorizo a gravação e realização da pesquisa.

Consentimento Pós-informado

Eu, _____, aceito participar da pesquisa e permito que meu filho(a) _____

_____ também participe dessa investigação.

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar/ Sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte - MG. Fone: 55 (31) 3409-4592 – Cep 31.270-901 – e-mail: coep@prpg.ufmg.br.

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Os sintomas escolares das crianças e dos adolescentes na contemporaneidade”, cujo objetivo é investigar casos de alunos que apresentam laudo médico e ainda assim se configuram como enigma para a instituição escolar. Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão: entrevista clínica de orientação psicanalítica, análise documental e estudo de caso.

Por este motivo, convidamo-lo(a) a realizar uma entrevista clínica de orientação psicanalítica áudio-gravada. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a instituição. A sua participação nesta pesquisa, além de voluntária, não envolverá qualquer natureza de gastos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal, que também assume os riscos e danos que porventura vierem a acontecer em decorrência deste estudo. Os possíveis desconfortos provenientes da pesquisa, como o constrangimento ou inibição frente aos pesquisadores, serão minimizados através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos, dar-lhe a liberdade de responder tão somente as questões ao qual se dispuser e garantia de anonimato ao utilizarmos pseudônimos.

Como benefício do estudo, podemos citar o fato de que, ao responder a entrevista, o profissional terá condições propícias para refletir sobre a temática, revendo seus conceitos e posturas. O material relativo às entrevistas da(s) qual(is) porventura você vier a participar, serão analisados na segunda etapa da pesquisa. Todo o material será devidamente arquivado pelas pesquisadoras responsáveis, no gabinete da Dra. Ana Lydia B. Santiago, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por cinco anos. Após esse período, ele será destruído. Tais materiais serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração de dissertação, produção de artigos ou capítulo de livros).

Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora Ana Lydia B. Santiago. Já em relação às dúvidas éticas, elas poderão ser sanadas com o Comitê de Ética em

Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone: (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Cep: 31.270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Serão realizados dez encontros com duração de uma hora com a criança ou o adolescente. Esses encontros acontecerão no Cemaec, no contraturno escolar do aluno. Em tais encontros, serão propostas atividades pedagógicas, como jogos, atividades de leitura e interpretação de textos, produção de textos, dentre outras.

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação na entrevista áudio-gravada, que será utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Caso aceite participar da pesquisa, e esteja de acordo com os termos deste assentimento, você precisa assinar as duas vias deste documento. Uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra fornecida a você.

() Concordo e autorizo a gravação e realização da pesquisa.

() Discordo e desautorizo a gravação e realização da pesquisa.

Rubricas:

Agradecemos desde já sua colaboração.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor assine:

Consentimento Pós-informado

Eu, _____,
aceito participar desta investigação e autorizo a utilização desse material para fins acadêmicos.

_____, _____ de _____ de _____.

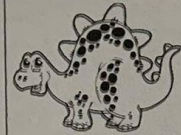
Assinatura do profissional

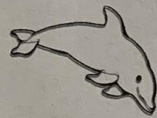
Ana Lydia B. Santiago

Luciana Renata Moreira Fonseca

ANEXO 4
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ANIMAIS





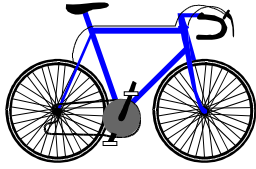








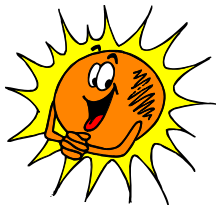
Anexo 5
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA













ANEXO 6

LEIA A PARLENDIA ABAIXO:

HOJE É DOMINGO
PEDE CACHIMBO
CACHIMBO É DE BARRO
DÁ NO JARRO
O JARRO É FINO
DÁ NO SINO
O SINO É DE OURO
DÁ NO TOURO
TOURO É VALENTE
DÁ NA GENTE
A GENTE É FRACO
CAI NO BURACO
O BURACO É FUNDO
ACABOU-SE O MUNDO

IDENTIFICAR AS RIMAS

VOCÊ SABE O QUE É BARRO... E O QUE É JARRO. SÃO DUAS COISAS DIFERENTES, MAS AS DUAS PALAVRAS SÃO QUASE IGUAIS, VEJA:

BARRO

JARRO

POR QUE DUAS PALAVRAS TÃO PARECIDAS SIGNIFICAM COISAS DIFERENTES?

VAMOS VER SE ENCONTRAMOS OUTRAS LETRAS PARA FICAR NO LUGAR DO B... (CARRO)

ANEXO 7

LEIA:

REI CAPITÃO

SOLDADO LADRÃO

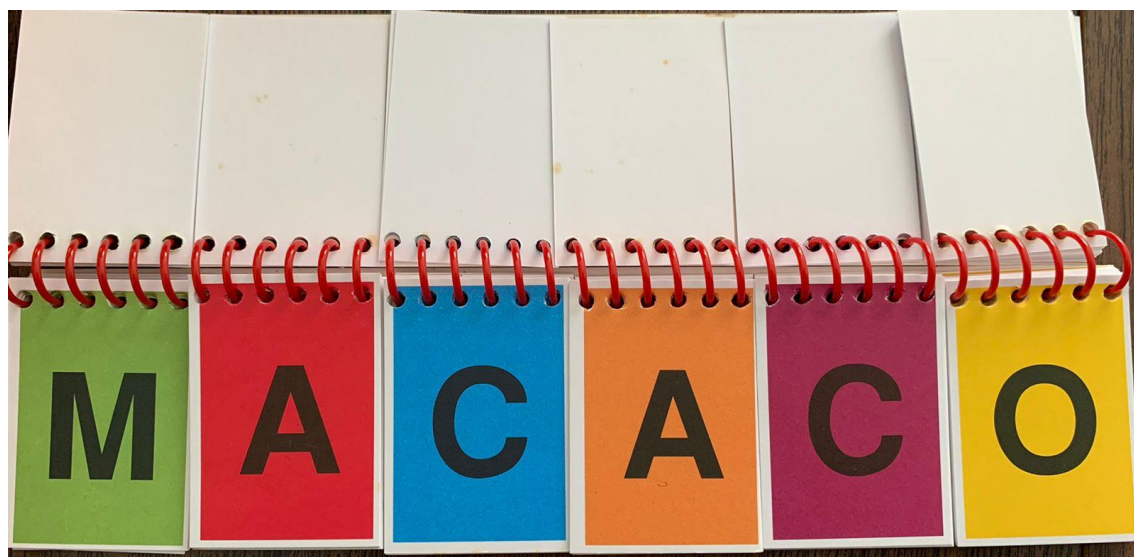
MOÇA BONITA

DO MEU CORAÇÃO

CIRCULE CADA PALAVRA...

ANEXO 8

VARAL DE LETRAS



ANEXO 10

