



UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO

Maria Alice Moreira Lima

**O QUE A CRIANÇA TEM A DIZER SOBRE O QUE SE NOMEIA COMO DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

Belo Horizonte

2014

Maria Alice Moreira Lima

**O QUE A CRIANÇA TEM A DIZER
SOBRE O QUE SE NOMEIA COMO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e
Educação

Belo Horizonte

2014

María Alice Moreira Lima

**O QUE A CRIANÇA TEM A DIZER SOBRE O QUE SE NOMEIA COMO DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira – FaE- UFMG – Orientador

Prof. Dr.– Rinaldo Voltolini - USP

Profa. Dra. Cristiana Carneiro – UFRJ

Profa. Dra. Ângela Vorcaro – FAFICH- UFMG

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz – UFMG

Profa. Dra. Margareth Diniz – UFOP – suplente

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira – UFMG - suplente

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014

“A maior riqueza do homem é a incompletude.” (Manoel de Barros)

AGRADECIMENTOS

Às crianças que encontrei em meu caminho de pesquisa, pela generosidade com que me mostraram o saber mais genuíno.

Aos professores do PIP por dividirem comigo suas hipóteses e, acima de tudo, suas esperanças nessa 'impossível' tarefa.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), pelo apoio e aposta, que refletem a crença na pesquisa como caminho de respostas.

À PUC-Minas pelo incentivo na realização do Doutorado e por me permitir ousar e aprender como professora.

Aos meus pais, Luciano e Gilda, por trazerem a Educação para minha vida como um campo de possibilidades profissionais e de pesquisa.

Ao amigo Amauri, que, seguindo à frente, mostrou-me atalhos preciosos no caminho da pesquisa acadêmica.

Ao Prof. Marcelo Ricardo pela acolhida e por acreditar na possibilidade de um trabalho verdadeiramente compartilhado.

Ao Prof. Jeferson Machado Pinto pelo apoio e observações cuidadosas desde o mestrado.

Ao Prof. Leandro de Lajonquière, cujos trabalhos me acompanham desde as primeiras tentativas de articulação entre psicanálise e educação e, recentemente, pelas inestimáveis contribuições por ocasião da qualificação desta tese.

À Profa. Ângela Vorcaro pela leitura atenta e sugestões valiosas na direção de adensamento do trabalho de pesquisa.

Aos professores Rinaldo Voltolini, Cristiana Carneiro, Iza Rodrigues da Luz, Margareth Diniz e Maria Lúcia Castanheira pela gentileza e disponibilidade com que acolheram o convite para compor a banca de defesa dessa tese.

À Alice Furtado pelo cuidado e presteza na revisão do texto final.

A Antônio Quinet pela acolhida e suporte permanentes.

À Jussara Avellar por estar ao meu lado, nas tentativas de decifrar a teoria psicanalítica, nas decisões mais difíceis e de outros tantos modos nem sempre compreendidos por mim.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa pretende demonstrar que os efeitos silenciadores e segregadores dos saberes socialmente estabelecidos sobre as dificuldades do aprender, embora presentes, não impedem que as crianças encontrem formas de se apresentar, em sua singularidade, como capazes de produzir um saber sobre o que lhes acontece na escola. Para tanto, inicia-se por examinar os dois mais conhecidos manuais de psiquiatria infantil, produzidos ao longo do século XX, Kanner (1935) e Ajuriaguerra (1970), com o objetivo de identificar as maneiras como os impasses das crianças com a educação escolarizada são nomeados na sua origem. A ciência psiquiátrica, como se sabe, foi a primeira a acolher esse produto indesejado do processo que estabelece a educação como obrigatória no ocidente: as dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, empreende-se a identificação da maneira como o fenômeno das dificuldades de aprendizagem encontra-se circunscrito nas falas dos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Constata-se aí uma reprodução de um modo de conceber o que se passa com as crianças na escola, que remonta aos fundamentos do processo de 'renovação' pedagógica, conhecido como Escola Nova. Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem são concebidas no contexto de um espectro de variáveis que intervém no processo de aprendizagem concebido como um esforço adaptativo dos indivíduos em função de variáveis ambientais. Por fim, a presente investigação escuta as crianças identificadas como possuindo dificuldades para aprender, sobre essa suposta dificuldade. As mesmas surpreendem ao mostrarem que não estão de todo silenciadas pelos saberes que lhes são impostos, se mostrando capazes de dizer sobre o que lhes acontece na escola e a maneira como criam estratégias de sobrevivência para sua singularidade em meio a tantos saberes massificadores. O trabalho empreendido tem, na teoria psicanalítica, principalmente na orientação laciana, suas principais referências. A visada permitida pela psicanálise foi o que possibilitou questionar os saberes estabelecidos e, por outro lado, abrir a possibilidade de fala às crianças. A ética própria à psicanálise, referenciada na incompletude de todo saber e na insistência para que o sujeito produza o saber sobre o que lhe acontece, tornou-se, assim, a orientação metodológica norteadora da pesquisa.

Palavras chave: Dificuldade de aprendizagem. Saber da ciência. Saber do sujeito. Segregação. Psicologização.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate that the silencers and secreting effects of the socially established knowledge, about the difficulties of learning, even though present, do not prevent that children find ways to show, in its singularity, as capable of producing a knowledge about what happens to them at school. Therefore, begins by examining the two best-known child psychiatry manuals, produced throughout the twentieth century, Kanner (1935) and Ajuriaguerra (1970), in order to identify the ways in which deadlocks children with school education are named originally. Psychiatric science, as we know, was the first to welcome this unwanted product of the process who establishes the education as mandatory in the occident: learning difficulties. Later, undertakes the identification of how the phenomenon of learning disabilities is circumscribed in the teacher's speech in the municipal education in Belo Horizonte. It was found there a reproduction of a way of understanding what is happening with children in school, that dating back to the fundamentals of the process of 'renewal' pedagogical, known as New School. From this perspective, the learning difficulties are conceived in the context of a range of variables that intrudes in the learning process designed as an adaptive effort of individuals, in accordance with environmental variables. Finally, this research, listens to children identified as having difficulties to learn, about this supposed difficulty. The same surprise to show that they are not at all silenced by knowledge imposed to them, proving yourselves able to say about what happens to them in school and how they create survival strategies for its singularity among many generalizing knowledge. The work undertaken has, in psychoanalytic theory, especially in the Lacanian orientation, its main references. The target permitted by psychoanalysis, was what make possible to challenge the established knowledge and, on the other hand, opening the possibility of speech to children. The ethical psychoanalysis, referenced in the incompleteness of all knowledge and in the insistence that the subject produces the know about what happens to him, became thus, the guiding methodological orientation of research.

Keywords: Learning difficulties. Learning of science. Knowledge of the subject. Segregation. Psychologizing.

RESÚMEN

Esta investigación tiene como objetivo demostrar que los efectos silenciadores y separadores del conocimiento socialmente establecido sobre las dificultades de aprendizaje, aunque presentes, no impiden a los niños a encontrar maneras de demostrar, en su singularidad, como capaces de producir un conocimiento de lo que sucede en la escuela. Por lo tanto, empieza por examinar los dos manuales de psiquiatría infantil más conocidos, producidos a lo largo del siglo XX, Kanner (1935) y Ajuriaguerra (1970), con el fin de identificar las formas en que los puntos muertos de los niños con la educación escolar reciben su nombre en origen. La Ciencia psiquiátrica, como sabemos, fue la primera en acoger este producto no deseado del proceso de establecimiento de la educación como obligatoria en Occidente: las dificultades de aprendizaje. Más tarde, emprende la identificación de cómo el fenómeno de las dificultades de aprendizaje, se limita en el discurso de los docentes de la educación municipal de Belo Horizonte. Se encontró que hay una reproducción de una forma de entender lo que está sucediendo con los niños en la escuela, que remonta a los fundamentos del proceso de 'renovación' pedagógica, conocido como Nueva Escuela. Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje son concebidas en el contexto de una serie de variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, diseñado como un esfuerzo de adaptación de las personas, de acuerdo con las variables ambientales. Por último, esta investigación escucha a los niños identificados con dificultades para aprender, acerca de esta supuesta dificultad. Las mismas sorprenden al mostrar que no están en absoluto silenciadas por los conocimientos que se les impone, lo que las demuestra capaces de decir acerca de lo que les sucede en la escuela y cómo crean estrategias de supervivencia para su singularidad entre muchos conocimientos generalizadores. El trabajo realizado tiene, en la teoría psicoanalítica, especialmente en la orientación lacaniana, sus principales referencias. El objetivo permitido por el psicoanálisis fue lo que se le permitió cuestionar el conocimiento establecido y, por otro lado, abrir la posibilidad de habla a los niños. La ética propia del psicoanálisis, referenciada en el carácter incompleto de todo el conocimiento y en la insistencia en que el sujeto produzca el saber acerca de lo que le sucede, se convirtió, de este modo, en la orientación metodológica orientadora de la investigación.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Conocimiento de la ciencia. Conocimiento del sujeto. Segregación. psicologización.

LISTA DE SIGLAS

IPE – Instituto de Pesquisas Educacionais (da então Secretaria de Educação do governo municipal do Rio de Janeiro)

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização proposta por Leo Kanner (1973) para os transtornos de compreensão e simbolização.....	39
Quadro 2 - Resumo dos distúrbios relativos à aprendizagem e à vida escolar, organizados por Julien de Ajuriaguerra (1983).....	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO UM PRODUTO DA CIÊNCIA.....	22
2.1 O contexto em que as dificuldades de aprendizagem surgem para a ciência psiquiátrica	23
2.2 A abordagem psicométrica das dificuldades de aprendizagem.....	28
2.3 O surgimento da psiquiatria infantil e o tratamento dado às dificuldades de aprendizagem	32
2.4 O manual de Kanner	34
2.4.1 As pesquisas sobre a inteligência.....	36
2.4.2 <i>Problemas da fala e da linguagem</i>	37
2.4.3 <i>Problemas escolares</i>	40
2.5 O manual de Ajuriaguerra	45
2.5.1 <i>A concepção de aprendizagem</i>	46
2.5.2 <i>As dispraxias e disgrafias infantis</i>	47
2.5.3 <i>As desorganizações da linguagem</i>	48
2.5.4 <i>As dislexias</i>	51
2.5.5 <i>As dificuldades escolares das crianças</i>	54
2.6 Os aportes da ciência psicológica às questões ligadas à aprendizagem e suas dificuldades.....	57
3 OS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	60
3.1 As dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva psico-pedagogizada	66
3.2 A constituição de um saber instituído: as justificativas psico-sócio-pedagogizadas.....	68
3.2.1 <i>O pensamento funcionalista e a constituição da Psicologia Diferencial</i>	69
3.2.2 <i>O movimento Escola Nova</i>	72
3.2.3 <i>As concepções de educação no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros</i>	75
3.2.4 <i>Arthur Ramos: da ‘criança anormal’ à ‘criança problema’</i>	81
3.3 As justificativas dos professores: ecos do passado ou um novo saber?.....	86
3.3.1 <i>O binômio violência/pobreza como determinante das dificuldades de aprender</i>	87
3.3.2 <i>Família ausente: de volta ao discurso da carência</i>	90
3.3.3 <i>A participação da escola nas dificuldades de aprendizagem das crianças</i>	93
3.3.4 <i>Problemas relacionados ao ritmo de aprendizagem e à baixa autoestima</i>	96
3.4 Um saber onde não há lugar para o sujeito	98
4 METODOLOGIA.....	101
4.1 Lacan e a ciência: a noção de sujeito como foco	105
4.2 A psicanálise e a ciência	110
4.2.1 <i>O método psicanalítico</i>	112
4.3 As entrevistas com professores	115
4.4 As falas das crianças	117
4.5 Orientação metodológica.....	119
5 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE LHES ACONTECE NA ESCOLA?.....	121

5.1 Um menino de palavra.....	124
5.1.1 <i>O sujeito e sua vida: para além da escola.</i>	131
5.2 Luiza, na tentativa de se achar	139
5.3 João: ‘mais ou menos’, um de seus nomes.	148
5.4 Rosa e o enigma da ‘letra pequena’	158
5.5 Marcos, o ‘mundo lá fora’ como ameaça.	167
5.6 O que aprendemos, então, com as crianças sobre o que lhes acontece na escola?	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
BIBLIOGRAFIA	189
ANEXOS	198

1

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem continuam sendo um tema importante no contexto das pesquisas no campo da educação. A maneira como são nomeadas e, conseqüentemente, os instrumentos com que são tratadas continuam a demandar um esforço de apuração e definição uma vez que sob esse nome - dificuldades de aprendizagem - várias crianças continuam sendo encaminhadas para os serviços de psiquiatria, psicologia e psicopedagogia e/ou são segregadas no interior mesmo das instituições educativas.

Desde as primeiras conceituações no campo do saber psiquiátrico, reforçadas pelas escalas de inteligência criadas por Binet (1905) e, posteriormente, incorporadas pela pedagogia e pela psicologia, até o cotidiano das escolas hoje, mais de um século se passou. Continuamos, contudo, obrigados a lidar com as dificuldades de aprendizagem ou, melhor dizendo, continuamos a lidar com uma série de impasses no contexto da educação formal que nomeamos, na maior parte das vezes, como dificuldades de aprendizagem.

Ao longo de quase quinze anos dedicados à intervenção em escolas, como supervisora de estágios do curso de Psicologia da PUC Minas, constatamos que pouca coisa mudou. Orientados pela teoria psicanalítica, verificamos, com nossas intervenções, que embora professores, famílias e, até mesmo as crianças, tentassem abordar suas dificuldades dentro das referências fornecidas pelos saberes já mencionados, permanecia, em suas falas, a denúncia de que algo não ia bem no cotidiano das escolas.

A experiência obtida nesses quinze anos com os projetos de estágio confirmaram a existência e a circulação de uma série de saberes que pretendem dar sentido às dificuldades vividas pelas crianças no processo educativo. Contudo, as crianças mesmas permanecem excluídas, segregadas, como afirma Santiago (2005), pelos modos como são nomeadas, à sua revelia, suas dificuldades ou, simplesmente, suas vicissitudes diante do processo escolar.

Ao serem capturadas pelos saberes que pretendem dar nome ao mal-estar, o destino encontrado por muitas destas crianças acaba sendo, no caso da educação pública, a rede de projetos destinada a fazer uma suplência à formação oferecida pela escola regular ou o encaminhamento aos psicólogos e centros de tratamento especializados. Esta última opção, acaba sendo também o destino das crianças inseridas na rede privada de ensino. Na Clínica de Psicologia da PUC-Minas, por exemplo, segundo levantamento realizado no 2º semestre

de 2008¹, constatou-se que, dos encaminhamentos feitos para crianças, por volta de 60% vem nomeados como dificuldades de aprendizagem ou queixas relacionadas ao processo escolar. O expressivo contingente de crianças encaminhadas pelas escolas é mais um dado a reforçar a presença de um mal-estar que não se resolve com as nomeações oferecidas através dos diagnósticos e que permanece como enigma demandando decifração. No contato com essas crianças descobre-se, primeiramente, questões das mais variadas ordens que vão, desde comportamentos considerados 'inadequados' ao ambiente escolar, geralmente relacionados à agressividade e sexualidade das crianças, até dificuldades mais voltadas à aprendizagem de conceitos e conteúdos escolares específicos. Logo, a queixa, a princípio apresentada como dificuldade de aprendizagem, pode referir-se a uma série de questões que, muitas vezes, não possuem relação direta com os processos de aprendizagem propriamente ditos. Para além do que se pode, contudo, deduzir pela simples análise da queixa que é formulada pelas escolas ou famílias, o trabalho de escuta de algumas dessas crianças possibilitou a emergência do que há de singular na relação da criança com a instituição escolar e com os conhecimentos ali veiculados, evidenciando uma dimensão até então desconsiderada pelo processo, que resultou no encaminhamento da criança à clínica.

O que constatamos, com a aproximação da realidade das escolas é que, embora os saberes médico, psicológico e sociológico por ali circulassem com o intuito de explicar as dificuldades das crianças, as mesmas permaneciam presentes, trazendo problemas para os educadores, para as próprias crianças e para suas famílias. Logo, percebíamos que tais saberes, não só não eram suficientes para apaziguar os efeitos do encontro dos sujeitos com o que há de impossível no campo educativo, como eram responsáveis pela produção de efeitos segregadores, fazendo surgir em alguns casos, como afirma Lacadée (2011, p.09) “a ilusão de uma identidade, no mínimo devastadora, podendo inclusive levar ao pior”.

Esse foi o contexto onde surge a motivação para a questão que deu origem a essa pesquisa endereçada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Quais são os saberes presentes, atualmente, no contexto escolar, sobre as dificuldades das crianças com a aprendizagem e onde se originam? Propusemo-nos, inicialmente, a buscar a origem dos saberes produzidos

¹ Material interno produzido pela Clínica de Psicologia da PUC.Minas, Coração Eucarístico, com o objetivo de identificar a clientela atendida pela Clínica em termos da natureza da queixa, idade e região de residência da população atendida.

pela ciência sobre as dificuldades de aprendizagem, para, posteriormente, identificar os saberes, atualmente, predominantes no contexto escolar, abordando-os na perspectiva dos professores e das próprias crianças. Estávamos, assim, diante de três diferentes fontes de pesquisa para a nossa questão: o conjunto de saberes produzidos no contexto da ciência, os saberes acolhidos pelos profissionais de ensino e veiculados no interior da instituição escolar e os saber produzido por cada uma das crianças sobre a questão.

Ao abordar as dificuldades de aprendizagem a partir dos saberes e nomeações produzidos, já indicávamos o recorte que pretendíamos: a concepção de que é pela linguagem que o humano se constitui enquanto tal. Logo, as questões propostas nessa investigação só ganhariam sentido se trabalhadas a partir de um referencial que compreendesse a constituição do sujeito, e tudo o mais que diz respeito ao humano, como essencialmente associado à linguagem. A psicanálise, especialmente a partir das contribuições de Lacan, será, por essa razão, nossa referência. Podemos afirmar que nosso conhecimento e contato com a teoria psicanalítica, que nos serve de referência nas supervisões de estágio e disciplinas no curso de Psicologia da PUC-Minas, bem como na clínica particular, foi o que possibilitou formular nossa questão de pesquisa nesses termos. Colocamo-nos, dessa forma, ao lado de um grande número de pesquisadores que têm se dedicado a pensar o campo da educação e seus impasses, a partir das coordenadas psicanalíticas cuja origem remonta aos textos freudianos.

Como já trabalhamos em outro lugar (LIMA, 2003), a posição de Freud quanto às possibilidades de emprego das teses psicanalíticas ao campo da educação variou significativamente ao longo de sua obra. Lembremos, contudo, que ele conclui afirmando ser educar, ao lado de governar e psicanalisar, uma profissão impossível (FREUD, [1937] 1976). Entendemos que, ao apontar um impossível, Freud não estava propondo que se desistisse de pensar psicanaliticamente a educação. Ao contrário, é preciso entender essa afirmação de Freud como um convite a refletir sobre a educação, só que a partir de outras bases: menos em busca de uma metodologia que pudesse, por fim, resolver todos os impasses do campo educativo e mais na direção de um questionamento e de uma identificação dos modos através dos quais esse campo intenta desconhecer a impossibilidade que lhe é inerente. É nessa direção que trabalhamos, juntamente com outros tantos pesquisadores da educação.

Na pesquisa que ora apresentamos, contudo, nos dedicamos a contribuir para a investigação, com o suporte do referencial psicanalítico, de um dos maiores problemas enfrentados pelo campo da educação, especialmente da educação escolarizada: aquilo que ficou

conhecido como ‘dificuldades de aprendizagem’, nomeação que, desde sua origem, recaiu, majoritariamente, sobre as crianças. Nesse sentido, nos sentimos filiados a uma tradição que inclui nomes como o de Maud Mannoni, que em 1973, data de publicação de seu conhecido livro *Educação Impossível*, já denunciava, também a partir da teoria psicanalítica, os efeitos segregadores da instituição escolar. O trabalho desta reconhecida psicanalista mostrou-nos como os saberes médico/psicológicos e outros tantos dispositivos institucionais, fizeram com que muitas crianças e jovens se vissem impossibilitados de usufruir das referências que a instituição escolar pode oferecer. Mais do que isso, a experiência escolar de algumas crianças se traduziu em experiências reiteradas de fracasso que, em alguns casos, como afirma Mannoni (1988, p.16), fizeram com que essas crianças sentissem “vontade de parar o tempo, a fim de que a fadiga de viver lhes seja poupada.” Nessa perspectiva, a tese das supostas dificuldades das crianças com a educação escolar é radicalmente invertida, passando a se questionar as dificuldades da instituição e seus saberes estabelecidos em acolher as crianças em suas singularidades.

Na mesma direção, encontramos os trabalhos de Leandro de Lajonquière (1992; 1999) que, explorando o denso caminho das teorizações psicopedagógicas, preocupa-se em recolocar a questão de forma que as justificativas já estabelecidas, aquelas que supõem as dificuldades ou fracassos como algo dado e atribuído às crianças, sejam desalojadas. Desse modo, ele nos apresenta, em 1992, sua preocupação teórica como sendo “conceitualizar as marchas e as contramarchas que se sucedem nas aprendizagens ou, com maior precisão, as vicissitudes (incluídos os ditos erros) que um sujeito suporta nas aprendizagens.” (LAJONQUIERE, 1992, p.20). O enfrentamento do processo de desmistificação de um conjunto cristalizado de saberes sobre o que não vai bem no campo educativo, permitiu a esse autor recolocar, como se pela primeira vez, a questão: “Onde se cifra tanto a possibilidade quanto a impossibilidade do aprender de um sujeito?” (idem, p.21). Os caminhos que percorremos com Lajonquière, guiados por essa questão, possibilitaram-nos, antes de mais nada, compreender os modos como a instituição educativa, em seu sentido amplo, se ilude quanto à resposta. Ilusão que se fundamenta na pretensão “de ser possível programar a fabricação de um ser ideal-natural” (LAJONQUIERE, 1999, p.191).

Outra contribuição significativa para a consolidação de nossa proposta de retomar o questionamento sobre as dificuldades de aprendizagem foi, por nós, encontrada no texto *Os Atrasados não Existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar* de Anny Cordié (1996) o

qual, já no título, indicava uma proposta de abordagem da questão, bastante provocativa. Cordié, a partir de uma perspectiva essencialmente clínica, irá questionar diagnósticos que acabam por se constituir em etiquetas pejorativas as quais, em sua opinião, se revelam “fontes de numerosos mal-entendidos e, às vezes, de uma segregação inaceitável.” (CORDIE, 1996, p.12). Reencontramos o tema da segregação promovida pelos diagnósticos, posteriormente, também nas elaborações de Santiago (2005), que ao se sustentarem na psicanálise como ‘ciência do particular’, constatam que os saberes psi, aplicados ao campo da educação, são responsáveis por produzir a segregação dos sujeitos ao reduzir as dificuldades escolares à categoria de déficit.

Paralelamente aos tantos trabalhos que se dedicaram a colocar em discussão os saberes instituídos sobre os ditos fracassos ou dificuldades escolares das crianças, como os citados, ressaltamos a grande contribuição de obras como *Freud e a Educação: o mestre do impossível* (KUPFER, 1997²), *A Psicanálise Escuta a Educação* (LOPES org., 1998), *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura* (MRECH, 1999), que nos ajudaram a compor o pano de fundo de uma discussão psicanalítica no campo da educação.

Na direção que mais se aproxima do enfoque por nós escolhido, para abordar a temática das dificuldades de aprendizagem - partir da análise dos saberes instituídos em busca das falas das crianças - encontramos trabalhos que, mais recentemente, também têm se ocupado em trazer para o contexto das pesquisas científicas a voz dos sujeitos/objeto dessa questão: as crianças. Encontramos essa voz no texto de Rubstein (2003) que discute as relações entre o estilo de aprendizagem e as queixas escolares. Ao ser provocada pelo artigo de Kupfer (1999) “Problemas de Aprendizagem ou Estilos Cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise”, Rubstein propõe que consideremos o modo como cada um aprende, ou não aprende, como expressão de seu estilo, seu modo singular de relacionar-se com o saber. O texto de Rubstein dá destaque às falas das crianças sobre o que lhes acontece na escola. A intervenção da psicopedagoga/pesquisadora se encontra, contudo, dividida entre dar voz ao sujeito e/ou ajudá-lo a adquirir a “competência acadêmica” almejada pelos pais e pela escola. Dilema enfrentado por muitos psicólogos e psicopedagogos diante das queixas relacionadas ao desempenho escolar das crianças. Além disso, a justificativa apresentada pela autora para a utilização de “fragmentos clínicos”, referindo-se aos relatos das sessões onde recorta algumas falas dos sujeitos, deixa uma questão quanto à sua posição em relação ao saber que se produziu a partir

² Primeira edição datada de 1989.

dos sujeitos com os quais trabalhou. Ela afirma que os recortes dos casos clínicos utilizados poderiam “ilustrar a análise das dificuldades à luz do estilo de aprendizagem” e assim “justificar e exemplificar a utilidade da noção de estilos de aprendizagem.” (RUBSTEIN, 2003, p.211). Nesse ponto, que entendemos tocar em uma questão ética, nossa pesquisa se diferencia da apresentada por Rubstein. No modo como apreendemos as falas das crianças entrevistadas por nós, não há nenhuma concepção prévia ou intenções utilitárias. Na mesma direção não há, em nossa abordagem, nenhuma expectativa de que as crianças venham a responder às demandas da escola ou dos pais. Ao contrário, é na direção de libertar as falas das crianças dos ditos do Outro³ que nos colocamos, antes de mais nada, por entender que reside exatamente aí a ética que nos propõe a psicanálise e que diferencia seu método de investigação.

Reconhecemos, contudo, em outros trabalhos de pesquisa, claras tentativas de aplicação de uma metodologia orientada pela psicanálise onde tem destaque o cuidado em preservar a ética que lhe é própria. Esta é a tônica de grande parte trabalhos que encontramos no livro *A Psicanálise e o Trabalho com a Criança-Sujeito: no avesso do especialista*, organizado por Almeida e Kupfer (2011). Em alguns desses trabalhos (VORCARO; BARROSO; PEREIRA) a perspectiva de abordar a criança como sujeito se apresenta como ponto central, o que também os aproxima da pesquisa que ora se apresenta. Isto significa, por princípio, dar voz às crianças, respeitando o saber que advém daí. Implica também na possibilidade de questionar os saberes instituídos de uma posição Outra, como apresenta Leda Bernardino, à qual subentende a parcialidade desses saberes e permite que outros saberes se produzam.

Na mesma perspectiva, encontramos os trabalhos de Couto (2012), o livro organizado por Brisset, Santiago e Miller (2012) e o conjunto de artigos sobre hiperatividade e desatenção compilado por Santiago e Mezêncio (2013). Tratando de questões diversas que vão das implicações da família no fracasso escolar das crianças aos diagnósticos da moda no campo educativo (desatenção e hiperatividade), o que se ressalta nesses trabalhos é também o cuidado em fazer valer a ética própria à psicanálise: manter aberta a via da verdade enquanto falta para que, a partir daí um sujeito advenha.

Esse foi também nosso esforço e nosso guia. Como em alguns dos trabalhos aqui mencionados, preocupamo-nos em questionar os saberes instituídos sobre o que

³ O Outro, na teoria lacaniana é escrito com maiúscula e utilizado para designar um lugar de onde emanam as determinações simbólicas da história do sujeito, como um arquivo dos ditos dos outros que foram importantes para o sujeito.

denominávamos ‘dificuldades de aprendizagem’, buscando explicitar sua natureza e sua origem. A teoria psicanalítica nos serviu de referência ao nos informar que nenhum saber é capaz de recobrir absolutamente o real⁴, nenhum saber está em condições de colocar-se como verdade, uma vez que esta sempre restará por ser dita. Sendo assim, os saberes reificados nas produções científicas tanto quanto os saberes vivificados pelos professores no cotidiano junto às crianças, não passam de formulações provisórias que respondem, em muitos casos, a um exercício de poder. Como nos lembra Miller (2012), o que sustenta as controvérsias no campo da educação é uma disputa de poder, onde diversos saberes concorrem pelo direito a produzir o sujeito criança segundo suas referências.

Ao caminharmos na pesquisa, na direção de identificar e questionar os saberes instituídos, o que resumia, a princípio, seu propósito, percebemos que seria preciso ir um pouco mais adiante. A identificação dos saberes instituídos não parecia ser suficiente, uma vez que não incluíam, como constatamos, o saber dos sujeitos/objetos sobre os quais versavam. Estes permaneciam silenciados, objeto das mais elaboradas teorias e especulações. Tal fato já era por nós esperado, mas entendíamos que deveríamos, ainda, escutar as crianças a fim de avaliarmos quais os efeitos dessas explicações sobre elas.

Essa decisão foi fundamental, pois alterou radicalmente nossas hipóteses. Constatamos, com o andamento da pesquisa, que as crianças não estavam tão silenciadas assim. Cada uma, à sua maneira, possuía um saber sobre o que lhe acontecia na escola e, de maneiras mais ou menos bem sucedidas, intentavam fazer valer esse saber. Logo, o processo de segregação e silenciamento, tão preocupante e insistentemente denunciado por vários autores, e também por nós identificado, parecia não estar sendo tão bem sucedido assim. As crianças, ainda que objetalizadas por um saber de pretensões totalizantes sobre seus impasses na escola, constroem um saber próprio sobre o que lhes acontece, o qual sustenta algumas estratégias de sobrevivência para elas, enquanto sujeitos, no contexto escolar. Pode-se argumentar que tais estratégias, na maioria das vezes, não são bem sucedidas, uma vez que muitas dessas crianças permaneciam atadas às suas dificuldades. Nossa investigação mostrou-nos que quando se muda a perspectiva de análise, também mudam-se os problemas. Conseqüentemente, abordar a questão sob a ótica das crianças exigiria rever tanto o que se considerava dificuldade de

⁴ O conceito de real é um conceito fundamental e será permanentemente redefinido na obra de Lacan, para nossos propósitos no momento o estamos tomando como aquilo que não é imediatamente acessível ou o que escapa à simbolização.

aprendizagem como o que representava ser bem sucedido nesse contexto. Dessa forma, o caminho que propúnhamos, a princípio, seguir, se viu transformado ao longo da pesquisa.

O trabalho que hora se apresenta é o testemunho desse percurso que segue organizado da seguinte forma.

Iniciamos por examinar detidamente os dois mais conhecidos manuais de psiquiatria infantil, produzidos ao longo do século XX, Leo Kanner, cuja primeira publicação data de 1935 e o texto produzido por Julien de Ajuriaguerra, publicado em 1970. Com a análise desses reconhecidos textos pretendemos identificar as maneiras como os impasses das crianças com a educação escolarizada são nomeados na sua origem. Tal escolha se deveu à constatação de que foi a ciência psiquiátrica quem primeiro acolheu esse, digamos, produto indesejado do processo que estabelece a educação como obrigatória no ocidente. Além disso, esses dois manuais tornaram-se referência na formação de diversos especialistas da área da saúde por sua abordagem abrangente das patologias e problemas associados à infância. Na análise que realizamos foi possível identificar o modo como se articulam as principais referências utilizadas na construção dos diagnósticos sobre as dificuldades de aprendizagem supostas nas crianças. Para além desse aspecto, que nos permitiu identificar uma referência teórica que se estabelece como modelo de pensamento subjacente às análises empreendidas nos manuais, constatamos também a presença de um campo de incertezas e hipóteses inconclusivas que se delineia em torno das principais questões associadas ao contexto escolar e à aprendizagem, trabalhadas nesses textos.

Na sequência, empreendemos um trabalho de dar voz ao que chamamos o Outro escolar, através dos dados coletados nas entrevistas realizadas com professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Buscamos, por essa via, conhecer o modo como os professores concebem as dificuldades de aprendizagem, identificando, assim, a natureza do saber que se (re)produz no interior das escolas. Constatamos tratar-se da reprodução de um modo de conceber o que se passa com as crianças na escola, que remonta aos fundamentos do processo de 'renovação' pedagógica, conhecido como Escola Nova.

Em seguida, realizamos uma discussão sobre os pressupostos metodológicos que nortearam nossa pesquisa. A localização dessa discussão em nosso texto final justifica-se, pois entendemos que esse ponto demarca uma virada ética em nossa pesquisa. Uma reviravolta expressa pela diferença que se estabelece entre os saberes provenientes do Outro e o saber que um sujeito pode vir a elaborar. Entendemos que este seria, então, o

momento de apresentar os pressupostos norteadores de nosso trabalho, que têm na teoria psicanalítica, principalmente na orientação lacaniana, suas principais referências. A visada permitida pela psicanálise foi o que nos possibilitou questionar, do modo como fizemos, os saberes estabelecidos e, por outro lado, abrir a possibilidade de fala às crianças. A ética própria à psicanálise, referenciada na incompletude de todo saber e na insistência de que cada sujeito possa se colocar, tornou-se, assim, a orientação metodológica norteadora da pesquisa.

Por fim, apresentamos as falas das crianças entrevistadas. Nas entrevistas realizadas, elas puderam relatar-nos o modo como concebem o que lhes acontece na escola e a maneira como criam estratégias de sobrevivência para sua singularidade em meio a tantos saberes massificadores. Surpreenderam-nos ao mostrar-nos que não estão de todo silenciadas por esses saberes. Possibilitaram-nos dimensionar, na pesquisa, *a posteriori*, o peso do saber proveniente do sujeito, no contexto linguístico a que chamamos cultura. A fala de cada uma, em sua absoluta singularidade, revestiu-se de um poder de denúncia em relação às pretensões totalitárias dos saberes instituídos, e, ao mesmo tempo, de renovação, abrindo novas possibilidades de sentido para as questões que nos mobilizam como pesquisadores.

Para que passemos ao texto propriamente, é preciso ainda demarcar que, embora utilizemos a expressão ‘dificuldades de aprendizagem’ como forma de identificar nosso objeto de pesquisa, sabemos, em função mesmo da abordagem que empregamos, que esta é apenas mais uma nomeação. Ao longo desse trabalho veremos como essa nomeação se transforma em tantas outras, adquirindo diversas significações, até desaparecer nas falas das crianças entrevistadas por nós.

2

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COMO UM
PRODUTO DA CIÊNCIA**

A educação como prática humanizadora não tem idade e é possível supor que, desde o início, as tentativas de educar já viessem acompanhadas de algumas dificuldades, tanto para quem ensina como para quem aprende. Contudo, constatamos que as dificuldades nem sempre foram tratadas da mesma maneira. Os recursos linguísticos de cada época e lugar foram, e continuam sendo, definitivos na determinação da vida dos sujeitos e, principalmente, na definição e nas tentativas de nomeação do que não funciona bem na vida de todos e de cada um.

Nesse universo linguístico, as dificuldades para aprender irão se estabelecer, enquanto um fenômeno social preocupante, a partir de meados do século XIX, o que exigirá um esforço na elaboração de um saber que viesse a dar conta do mesmo. Tal desafio será assumido pela nova concepção de ciência que se inaugura no século XVII. Uma ciência que se reorganiza em torno dos postulados cartesianos, referentes ao sujeito que conhece e à metodologia que deveria seguir, e que constata a “caducidade” do saber acumulado até então. É esta ciência, através das vicissitudes de seu projeto de constituir-se como forma segura de produção de conhecimento, que se incumbirá da abordagem das dificuldades de aprendizagem quando estas adquirem o *status* de um problema social relevante. Teremos oportunidade de discutir, posteriormente, a natureza desse modelo de ciência e os questionamentos que se abateram sobre ele.

Esse trabalho de pesquisa insere-se, dessa forma, em uma cadeia que se estende para aquém desse momento, o que nos obriga a tentar isolar, entre os elos que nos antecedem, aqueles que podem servir de referência, como inscrições colhidas no Outro, para que nos instalemos como parte desse percurso. Assim sendo, iniciaremos por tentar destacar alguns aspectos do contexto sociocultural em que se dá o encontro entre as dificuldades de aprendizagem, fenômeno inerente à prática educativa, e o conjunto de saberes que chamamos de científico, mais especificamente, referentes à ciência moderna.

2.1 O contexto em que as dificuldades de aprendizagem surgem para a ciência psiquiátrica

A exploração do campo da educação, concebida como uma prática atrelada à própria condição humana, exige que estabeleçamos critérios de corte a fim de viabilizar uma análise organizada de seu percurso ao longo da história. Tomaremos, então, como ponto de partida, a organização proposta por Esteve (2004) em sua obra *A Terceira Revolução Educacional*.

Para esse autor, a primeira revolução educacional está demarcada pelo momento na história em que “se generaliza o próprio conceito de escola como instituição dedicada especificamente a ensinar.” (ESTEVE, 2004, p. 25). Com tal critério, nos remeterá ao Egito do Antigo Império, cerca de 2500 A.C., onde são registradas as primeiras escolas: as Casas de Instrução e as escolas de escribas. Segundo José M. Esteve (2004), nos textos recuperados dessa época, é possível identificar uma concepção de escola destinada à elite sacerdotal e à administração do Estado, uma vez que a escrita era considerada “um instrumento divino ofertado aos homens pelo deus Thot.” (Ibid). Na análise desses textos, o autor identifica ainda duas características que, em sua visão, irão acompanhar os processos formais de educação até a segunda metade do século XX, momento em que se situa o que se denominou como *A Terceira Revolução Educacional*, são elas: a educação reservada sempre a uma minoria e o fato de oferecer, aos que dela se beneficiam, privilégios de uma posição social de destaque, associados a uma retribuição econômica compatível com o nível de educação alcançado. Em sua visão, nem mesmo o processo de universalização e controle pelo Estado da educação, que caracterizará o que se nomeou como a segunda revolução educacional, constituiu-se efetivamente em um modelo capaz de alterar o quadro da educação no que se refere a esses dois aspectos.

Para nossos objetivos, contudo, será de extrema importância a compreensão, exatamente desse significativo momento na história da educação, quando se dissemina a obrigatoriedade de educação para todas as crianças, organizada e oferecida pelo Estado. De acordo com Esteve (2004) o fato determinante dessa nova perspectiva educacional data de 1787, quando Frederico Guilherme II, então rei da Prússia, retirou do clero a administração das escolas passando-as para a direção de um Ministério da Educação, incumbido de administrar e fiscalizar as escolas primárias do Estado. Iniciado, portanto, ao final do século XVIII, o processo de estatização e universalização da educação irá se desenrolar nos dois séculos seguintes, e será determinante, entre outros fatos significativos, do encontro entre a ciência psiquiátrica e as dificuldades de aprendizagem, compreendidas como um produto indesejável do processo de escolarização.

Nesse contexto, que abrange as revoluções liberais que se estendem do século XVIII a meados do século XIX, destaca-se, para nossos interesses, a Revolução Francesa, pois será a França o cenário principal do encontro entre as dificuldades decorrentes do processo de escolarização das crianças e sua abordagem pela psiquiatria.

O processo de escolarização na França será marcado profundamente pela intervenção de Jules Ferry (1832-1893), então ministro da instrução pública durante a terceira república, que recupera e reconhece o relatório do Marquês de Condorcet (1743-1794), um dos líderes ideológicos da revolução francesa, o qual propunha uma escola pública universal, laica, gratuita, para ambos os sexos e em todos os seus níveis. Segundo Piozzi (2007), na visão de Condorcet, a educação assumiria um papel essencial na construção de um espaço público onde prevalecesse a igualdade, sendo a participação esclarecida e autônoma dos cidadãos, a melhor forma de se evitar “que os recursos retóricos dos demagogos e as habilidades executivas dos ‘competentes’ sejam (sic.) novas fontes de institucionalização e planejamento do domínio.” (PIOZZI, 2013)

No mandato de Ferry, a partir da retomada dos princípios presentes no relatório citado, são promulgadas as leis que garantem o ensino primário gratuito (lei de 16 de Junho de 1881) e obrigatório (lei de 28 de Março de 1882) na França. O projeto educacional francês, estabelecido sob as bases universalizantes e democráticas formuladas por Condorcet, torna-se, segundo a historiadora Carlota Boto, “uma referência transnacional, pautando, como modelo, projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países da Europa (e inclusive na América Latina, particularmente no Brasil).” (BOTO, 2003, p.742).

A obrigatoriedade da oferta de ensino ampliará significativamente o contingente de crianças na escola, o que trará, como consequência, segundo Santiago (2005, p.59), o aparecimento de “uma série de casos de alunos de difícil escolarização.” As dificuldades de aprendizagem adquirem, nesse contexto, uma visibilidade jamais encontrada, exigindo um esforço também amplo de compreensão e abordagem desse fenômeno que, a partir de então, se apresenta como uma questão social de significativa importância. É notável o investimento do governo nesses casos, chegando a ser promulgada uma lei, em 1904, determinando a aplicação de exames médicos, pedagógicos e psicológicos às crianças com dificuldade escolares. Tarefa delegada a Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1872-1961), que descreveremos posteriormente.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve, na França, um modelo de educação pública, que acaba por produzir novas demandas sociais de identificação e tratamento de seus produtos, é também lá que tem início uma verdadeira revolução no âmbito do saber psiquiátrico. Lembremos que a história da psiquiatria encontra-se profundamente marcada

pelos trabalhos dos psiquiatras franceses do final do século XVIII e início do século XIX, sendo Phillipe Pinel (1745-1826) considerado, por muitos, o pai da psiquiatria moderna. Por sua pena introduzem-se no campo da psiquiatria os princípios de uma orientação “verdadeiramente científica” (BERCHERIE, 1989, p.31), decorrente da observação sistemática dos fenômenos que constituem a realidade. Será no campo da ciência psiquiátrica, assim concebida, que encontraremos os desdobramentos da abordagem das crianças, identificadas como possuidoras de dificuldades de aprendizagem.

Embora os efeitos e reais progressos desse novo modelo educacional, emblematicamente representado pelo caso francês, viessem a ser alvo de críticas e reconsiderações já durante sua implantação, o que parece ser incontestável é o fato de que o processo de valorização do cidadão livre e as bases para sua concretização colocaram em evidência a distinção entre adulto e criança. Distinção que, segundo Ariés (1981), se reafirmaria sobre as transformações da concepção de infância que, desde o século XVIII, já anunciavam uma visão da criança como um ser que exigiria uma formação e um tratamento cuidadoso, a fim de prepará-la para a vida adulta.

Consonante com o contexto cultural da época, as referências utilizadas para esse processo de formação da criança serão tomadas no âmbito da ciência moderna, a “verdadeira ciência”, que se define por sua crença na existência de um real, observável e objetivável, capaz de desmistificar outros saberes existentes. A afirmação de Marie-Jean Sauret, nos permitirá antecipar as consequências desse modo de abordagem da criança.

A Revolução Francesa, abandonando a antiga divisão social entre o clero, a nobreza e o terceiro estado, procura, ao lado da ciência a definição do novo cidadão: a discriminação do cidadão livre, maior, responsável, crê encontrar uma base sólida na oposição entre adulto e criança. A partir disso, a criança é oferecida pés e mão atados aos especialistas da ciência e da educação. (SAURET, 1998. p.13)

A mesma posição é reforçada por Cirino (2001), ao lembrar que a emergência do “sentimento de infância”, que se encontra associada a uma concepção de família como um núcleo restrito determinado por sentimentos íntimos, é o que favorece que a criança seja pensada como o ‘homem de amanhã’. Assim destacada, a criança virá a ser “recortada como objeto de teorização e de práticas educacionais , higiênicas e científicas.” (CIRINO, 2001, p.22)

Desse modo, tem início um longo processo que se estende até os dias atuais e se traduz por um esforço permanente em nomear, com os recursos científicos disponíveis, tudo o que extrapola o universo supostamente estável dos fenômenos educacionais estabelecidos pelo discurso dominante.

Apesar da prevalente concepção da criança como distinta do adulto, reforçada pela nova ordem escolar, no âmbito da psiquiatria clássica, as demandas referentes às dificuldades escolares das crianças serão acolhidas, nesse momento, a partir das referências clínicas e nosológicas estabelecidas para o adulto, conforme nos lembra Paul Bercherie (In: CIRINO, 2001). Não há, até a década de 30 do século XX, uma psiquiatria dedicada especificamente à criança.

O recente processo de escolarização obrigatória na França, já mencionado, encontrará, contudo, a clínica psiquiátrica em plena discussão sobre a noção de retardamento mental proposta por Esquirol (1772-1840), denominada anteriormente por idiotia. Nesse contexto, não se admite a loucura propriamente dita na criança, pois, entende-se que, na infância, as afecções poderiam produzir interrupções no desenvolvimento, mas não se instalariam de maneira definitiva. Conseqüentemente, neste período, que compreende as sete primeiras décadas do século XIX, “a loucura da criança é, essencialmente, a idiotia” (BERCHERIE, In: CIRINO, 2001, p.132). Por sua vez, a descrição de idiotia proposta por Esquirol irá se mostrar bastante útil na nomeação das dificuldades identificadas nas crianças escolarizadas. De acordo com Bercherie (2001, p.131) para Esquirol “O idiota é aquele que não pode adquirir os conhecimentos, que normalmente se adquire pela educação.” Logo, depreendemos daí, ser bastante provável que a primeira nomeação recebida pelas dificuldades de aprendizagem, a partir da ciência psiquiátrica, tenha sido exatamente a idiotia que, na concepção de Esquirol, caracterizava-se por “um estado em que as faculdades mentais nunca se manifestaram ou não puderam desenvolver-se o bastante.” (BERCHERIE, 1980, p.50). Ainda para Esquirol, a idiotia seria decorrente de uma afecção essencialmente orgânica, relacionada a vícios de conformação do cérebro e, dessa forma, incurável. Esta noção, segundo Bercherie, irá prevalecer por bastante tempo.

A posição de Esquirol será questionada, contudo, em relação à educabilidade dos idiotas que, para ele, era considerada nula. Diferentemente, para Séguin (1812-1880), Voisin (1794-1872) e Delasiauve (1804-1893), representantes da chamada corrente humanista da psiquiatria, o déficit apresentado pelas crianças era, na maioria dos casos, parcial, podendo

ser revertido através de uma educação especial. Com esta posição, ficaram conhecidos como ‘educadores de idiotas’, somando-se a Jean Itard (1774-1838), tornado célebre por sua tentativa de educar o pequeno Victor, conhecido como o Selvagem de Aveyron. Édouard Séguin, por sua vez, será o precursor da “educação especial”, uma tradição bastante fecunda, de acordo com Bercherie (In: CIRINO, 2001). Como também destaca Ajuriaguerra (1983), outras iniciativas ocorreram na mesma direção, como a introdução das “classes especiais” no ensino público, por Édouard Claparède (1873 -1940), neurologista suíço e psicólogo do desenvolvimento infantil, voltadas ao aprendizado de crianças deficientes.

Este será o quadro predominante no século XIX. Em termos de diagnóstico, as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas à idiotia, embora, como assinala Santiago (2005), àqueles envolvidos com a educação dos chamados idiotas, faltasse clareza quanto ao potencial de inteligência associado às diversas formas de idiotia. Coloca-se, dessa forma, o problema de delimitação entre o normal e patológico e a educabilidade adquire o status de critério organizador das patologias ligadas à inteligência. Será necessário, então, estabelecer formas de aferição do potencial intelectual das crianças, demanda que traduz perfeitamente o ambiente científico do final do século XIX, onde prevalecia a crença nos dispositivos de objetivação dos fenômenos, metodologia proveniente das pesquisas no âmbito das ciências naturais. Por conseguinte, para atender às demandas dessa “psiquiatria pedagógica experimental promovida pela corrente humanista” (SANTIAGO, 2005, p.59), serão desenvolvidas, por Binet e Simon, as escalas métricas para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças.

2.2 A abordagem psicométrica das dificuldades de aprendizagem

Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra e autor do reconhecido manual de Psiquiatria Infantil (1973), obra de referência no campo, destaca a introdução da psicometria como um marco significativo na abordagem psiquiátrica das crianças. Na avaliação de Kanner, o primeiro decênio do século XX será marcado pela atenção maior dispensada à criança e, especialmente, para sua instrução. Verificamos, assim, que a demanda por uma avaliação mais “precisa” da inteligência está diretamente associada à educação, impulsionada, principalmente, pelos desafios gerados pelas crianças com dificuldades no processo de

escolarização. Vejamos, então, o que representou a elaboração das escalas de Binet e Simon para a abordagem das dificuldades de aprendizagem.

Na apresentação da edição brasileira dos *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência* de Binet e Simon, em 1929, Lourenço Filho (1897-1970), então professor de Psicologia do Instituto Pedagógico de São Paulo e também diretor geral do Ensino no Estado de São Paulo, dá-nos uma ideia do que essa publicação representava. Segundo ele, a obra em questão viria oferecer o que faltava às obras anteriores sobre os processos de medida em psicologia: “pontos de referência objetivos, com a norma bioestatística da idade mental” (BINET; SIMON, 1929, p.5).

É o próprio Simon quem também prefacia o livro, lembrando que um dos fatores que os levaram ao desenvolvimento das escalas foram as dúvidas geradas a partir das pesquisas de Binet sobre as correlações entre o volume da cabeça e o grau de inteligência. Nessa observação, percebemos uma similaridade entre a orientação dada às pesquisas sobre a inteligência e as formulações de Esquirol acerca da idiotia. Segundo Simon, Binet mostrava-se insatisfeito quanto à impossibilidade de se precisar “a diferença de inteligência existente entre os indivíduos de que tomasse as mensurações.” (BINET-SIMON, 1929, p.11). Tais mensurações referiam-se à medida do volume da cabeça, metodologia também praticada por Simon nas crianças da Colônia de Vaucluse, onde trabalhava. Estas eram diagnosticadas como idiotas, imbecis e débeis mentais, contudo, Simon constata que “nas minúncias, essas classificações ficavam de tal modo envolvidas em sombra de dúvidas, de incertezas, de contradições, que uma revisão se impunha” (BINET-SIMON, 1929, p.12). Observamos aí que as escalas para a medida do desenvolvimento da inteligência foram elaboradas com a intenção de precisar melhor as diferenças, considerando a inteligência, entre as patologias já identificadas e utilizadas no contexto da psiquiatria da época. Os estudos com esses indivíduos, afirma Simon, deram início aos interrogatórios metódicos que conduziram à primeira escala métrica da inteligência, em 1905.⁵

Como é possível verificar, o critério relacionado à inteligência será predominante nas avaliações realizadas nas crianças no final do século XIX e início do século XX que passam, então, a ser classificadas a partir do grau de dificuldade que apresentavam. Os diversos resultados encontrados nas avaliações médico-pedagógicas seriam, posteriormente

⁵ Refere-se aqui ao texto publicado em 1905 intitulado “Sur la nécessité d’établir un diagnostic scientifique dès états inférieurs de l’intelligence” de 1905.

nomeados, considerando as clássicas nomenclaturas psiquiátricas. Desse modo, como afirma Santiago (2005,) termos como “idiotas”, “débeis” e “imbecis”, oriundos da psiquiatria clássica, fazem seu ingresso no campo da educação.

Nesse contexto, é criada a já mencionada comissão, proposta pelo Ministério da Instrução Pública Francês, para estudar a possibilidade de aplicação desses testes às crianças de escola pública que não aproveitavam o ensino como seus colegas. Segundo Simon, Binet é quem formula a questão sob seu aspecto mais importante: o de que seria preciso “determinar quais as crianças incapazes de acompanhar seus condiscípulos, por insuficiência de meios intelectuais” (BINET; SIMON, 1929, p.12-13). Para tanto, submete as crianças escolarizadas às mesmas provas aplicadas às crianças previamente diagnosticadas como ‘idiotas’, ‘imbecis’ e ‘débeis’ e constata que o desempenho das primeiras se assemelha aos das últimas quando as provas são realizadas com crianças mais novas que as ‘retardadas’. Conclui, dessa forma, que a inteligência poderia ser avaliada em relação à idade da criança. Ou seja, uma vez estabelecido o rendimento médio da criança de determinada idade, poderia se avaliar se determinada criança estaria aquém ou além do esperado para sua idade. Desse modo, a relação entre inteligência e idade aparece como um critério de avaliação intelectual. Às denominações já existentes sobre as patologias associadas às crianças, acrescenta-se, desta forma, uma nova concepção que terá grande aplicação nos meios educacionais, nos tribunais de crianças⁶ e nos empreendimentos de caráter eugênico: a idade mental.

As escalas de desenvolvimento da Inteligência apresentam-se, então, como um instrumento eficaz e seguro, por seu caráter reconhecidamente científico, de classificação das crianças. Apesar do conteúdo das provas, expressar os padrões de socialização estabelecidos pelo contexto sociocultural em que foram elaboradas e da impossibilidade de determinação das causas ou dos processos mentais em jogo nas respostas das crianças, sua utilização se expandirá a diversos campos, em vários países. Segundo observação de Simon, os testes se tornaram para os peritos, os ‘tribunais de crianças’, “recurso precioso de exame, ao mesmo tempo preciso e convincente” (BINET; SIMON, 1929, p.24). O autor ressalta ainda, a ampla utilização nos E.U.A., onde as escalas viriam a ser utilizadas desde a seleção de

⁶ Referimo-nos aqui aos tribunais criados no final do século XIX, Austrália e EUA, para atendimento, em separado, das crianças delinquentes. Instituições que, segundo Kanner (1973), resultaram dos esforços de homens e mulheres de “mentalidade cívica” que entendiam ser prejudicial para o desenvolvimento das crianças o tratamento recebido pela mesma justiça aplicada ao adulto.

crianças para classes especiais, em função de sua ‘fraqueza de inteligência’, passando pela identificação dos “super-normais, dedicados a tornarem-se a força viva da nação” (BINET; SIMON, 1929, p. 27), chegando ao seu emprego em processos de seleção profissional. Nessa direção, menciona o uso que o exército americano fez dos testes para a classificação de seus homens por ocasião da 2ª Guerra. Enfim, Simon destaca, contudo, que em nenhum campo os processos de medida da inteligência produziram maiores estudos e investimentos que no campo educativo.

Ao concluir sua apresentação do livro, Simon parecia profetizar o que viria a ser, de fato, o principal efeito do estabelecimento das medidas de desenvolvimento da inteligência nos anos seguintes. Para ele, os testes criados por Alfred Binet, com sua participação, se consolidaram como o “primeiro exemplo de medida direta do valor psicológico dos indivíduos” e “reafirmaram a ideia da desigualdade dos homens, sobre outra base que não a de vago sentimento. Permitiram demonstrar seu papel universal e tomaram a si medir essa desigualdade.” (BINET; SIMON, 1929, p. 29)

Através das afirmações de Simon, fica patente o valor atribuído à inteligência como critério classificatório dos sujeitos em diversos âmbitos da vida social. Contudo, será sobre as crianças escolarizadas, como o próprio autor enfatiza, que recairão os principais efeitos da utilização dessa nova medida.

Os Testes para a Medida de Desenvolvimento da Inteligência nas Crianças, não introduzem, contudo, novas nomeações ou quadros psicopatológicos. Sua participação limita-se à classificação e organização dos resultados das crianças avaliadas como normais, retardadas ou avançadas segundo a relação idade/desempenho. A ideia central da abordagem psicométrica localiza-se no estabelecimento de uma “medida precisa” que permitiria situar as crianças em uma escala de desenvolvimento da inteligência e que forneceria a informação que faltava para a organização dos modos de abordagem e tratamento. Mesmo não introduzindo novas nomenclaturas, entendemos que o caráter organizador da abordagem psicométrica, apoiado em alguns dos referenciais mais caros à ciência moderna, traduzidos pela objetivação através da quantificação dos fenômenos, favoreceu a consolidação dos diagnósticos já existentes, ao colocá-los à prova através de instrumentos validados pelo modelo de ciência hegemônico.

Uma vez quantificadas, as dificuldades de aprendizagem poderiam receber um tratamento diferenciado que iria, desde ajustes promovidos pelos professores para melhor

adaptar o ensino às necessidades dos alunos até a organização de classes especiais, chegando, até mesmo, a justificar e subsidiar o aparecimento da Educação Especial, movimento, segundo Kanner (1973, p. 36), “destinado a individualizar a educação”.

Paralelamente à crescente utilização das escalas de medida da inteligência, dá-se o processo de constituição de uma psiquiatria específica da criança, na qual encontraremos os principais desdobramentos da abordagem psiquiátrica das dificuldades de aprendizagem.

2.3 O surgimento da psiquiatria infantil e o tratamento dado às dificuldades de aprendizagem

Os primeiros tratados de psiquiatria infantil datam do final do século XIX, mais especificamente no final da década de 80. Nessa primeira geração, destacam-se, segundo Paul Bercehrie (In: CIRINO, 2001), os trabalhos franceses de Moreau de Tours Filho (1888) e Manhein (1899), o alemão de Emminghaus (1887) e o inglês de Ireland (1899). Todos marcados pela tendência em buscar identificar, na criança, ao lado do retardamento, as mesmas síndromes mentais dos adultos. A segunda geração dos grandes tratados de psiquiatria infantil, contudo, será fortemente influenciada pela nosologia kraepeliniana⁷, destacando-se a concepção de demência precoce que exercerá forte influência sobre a pedo-psiquiatria. Nesse grupo Bercherie (In: CIRINO, 2001) destaca os tratados alemães de Strohmayer (1910) e Homburger (1926) e o italiano de Sante de Sanctis (1925)⁸.

Observamos, contudo, que, nos primórdios de sua constituição, a psiquiatria infantil permaneceria atrelada à psiquiatria do adulto, sem um modelo próprio de pesquisa e abordagem clínica. Os esforços para sua constituição como campo independente, no entanto, prosseguem e se fortalecem no ano de 1937 com o 1º Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, realizado em Paris, onde é fundada a Associação Internacional de Psiquiatria Infantil. Tal fato marca a consolidação da psiquiatria infantil e seu desligamento da psiquiatria do adulto e da pediatria.

Independentemente da formalização de um campo específico de pesquisa clínica, destinado à psiquiatria infantil, é preciso compreender o que, de fato, determina a

⁷ Compreendida como a abordagem clínica dos transtornos mentais na qual se enfatiza o curso da doença e não apenas a descrição de quadros sintomáticos.

⁸ Algumas considerações sobre essas obras são encontradas no segundo capítulo de KANNER, Leo Psiquiatria Infantil 4ª Ed. Trad. Juan First Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.

diferenciação entre as clínicas psiquiátricas do adulto e da criança. A posição de Bercherie (In: CIRINO, 2001) não só nos esclarece sobre essa diferença, como também nos ajuda a compreender melhor a origem das concepções sobre as dificuldades de aprendizagem produzidas no campo das psicologias, tema a ser abordado mais adiante.

Segundo Bercherie, em um primeiro momento, a clínica psiquiátrica da criança será justificada a partir da seguinte tese: “ o cérebro da criança é susceptível de danos homólogos aos do adulto e, portanto, de manifestações ‘somatopsíquicas’ da mesma ordem” (BERCHERIE, In: CIRINO, 2001 p.141). Justifica-se, desta forma, a clínica da criança a partir da do adulto, pois, até a década de trinta, para a psiquiatria, a criança é concebida como um adulto em potência. Diferentemente, a clínica pedopsiquiátrica moderna, será constituída a partir dos aportes de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento, o que, segundo Bercherie (In: CIRINO, 2001), possibilita a construção de uma nova concepção de infância que possui sua própria ordem de existência e racionalidade passando a esclarecer o futuro do adulto.

Fortemente influenciada pelas teorias psicológicas, pelas ideias pedagógicas e pela psicanálise, a clínica psiquiátrica infantil se distingue definitivamente da clínica do adulto que, ainda segundo Bercherie (In: CIRINO, 2001), permaneceria orientada pelo paradigma médico. As referências que marcam esta influência serão encontradas nos trabalhos de Anna Freud (1896-1982), M. Klein (1882-1960) e Winnicott (1896-1971), com a criação das escolas de psicanálise, nos estudos de Spitz (1887-1974), sobre o desenvolvimento, em estudos de inspiração etológica⁹ e pluridimensionais. A clínica da criança, recém organizada segundo essas tendências, proporcionará uma renovação nos diagnósticos sobre as afecções infantis o que também se refletirá na compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, merece destaque o manual de Psiquiatria Infantil de Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos EUA, publicado em 1935 que, segundo Bercherie (In: CIRINO, 2001, p.137), “continua sendo a principal obra de referência” no campo da psiquiatria infantil por sua concepção de conjunto, o que possibilitou a percepção da clínica psiquiátrica da criança como um “todo homogêneo”. É nessa significativa obra que

⁹ Estudos sobre o comportamento infantil conforme o modelo adquirido nas pesquisas realizadas sobre o comportamento animal com ênfase na relação entre o comportamento e o ambiente.

encontraremos, reorganizada, a descrição de algumas patologias associadas à aprendizagem.

2.4 O manual de Kanner

O texto de Kanner encontra-se organizado em quatro partes: história da psiquiatria infantil, orientação básica, considerações clínicas e fenomenologia. Em sua introdução histórica propõe uma análise cuidadosa dos movimentos que determinaram a abordagem das crianças pela psiquiatria e pela psicologia. Organiza seu estudo por décadas, identificando movimentos e instituições que contribuíram para a consolidação da psiquiatria infantil como campo independente. Nos primeiros dez anos do século XX, o autor de *Psiquiatria Infantil* identifica quatro movimentos que em sua opinião “deram um ímpeto vigoroso à nova tendência de penetrar na heterogeneidade dos seres humanos e de aplicá-la ao campo infantil.”¹⁰ (KANNER, 1973, P.31): a introdução da psicometria, o advento da psiquiatria dinâmica, os tribunais de menores e o movimento de higiene mental. Os dois últimos merecem destaque por representarem uma mudança na abordagem das questões relacionadas à infância e, conseqüentemente, por passarem a demandar aos psicólogos e psiquiatras, orientações, cientificamente fundamentadas, para suas ações. A importância atribuída por Kanner à Psicometria e à psiquiatria dinâmica¹¹, por outro lado, se fará sensível no decorrer de toda a sua obra, podendo ser constatada especialmente através do tratamento que dará às questões relativas à inteligência, aos problemas relacionados à fala, à linguagem e ao que denominou problemas escolares. Será através da abordagem dessas temáticas que identificaremos as contribuições de Kanner à abordagem dos problemas diretamente relacionados às dificuldades de aprendizagem das crianças escolarizadas.

Ainda no tópico dedicado à história desse, recém instituído, campo de pesquisa, Kanner identificará outros acontecimentos que marcarão definitivamente o século XX como,

¹⁰ A tradução das citações literais do manual de *Psiquiatria Infantil* de Leo Kanner são de nossa responsabilidade.

¹¹ Segundo Kanner (1973) a psiquiatria dinâmica representa a introdução, através dos estudos de Freud (Viena) e Meyer (Estados Unidos), de uma “atitude dinâmica, que encontrava a origem dos transtornos atuais nos sucessos e nas experiências do passado”. Nesse contexto “A enfermidade mental chegou a ser julgada como a culminação das dificuldades pessoais que se vão desenvolvendo no paciente durante longo tempo, dentro das reações individuais que apresenta ante os aspectos particulares de sua vida.” (Kanner, 1973,p.33) Apesar de estarem reunidos como representantes da chamada psiquiatria dinâmica na avaliação de Kanner, a orientação essencialmente funcionalista de Adolf Meyer, ao nosso ver, diferirá bastante dos princípios norteadores da teoria freudiana .

nas palavras da escritora Ellen Key (1849-1926), o “século da criança”. Nos anos 20 se destaca a criação de algumas instituições dedicadas às crianças: a liberdade vigiada, as casas de criança e a educação especial. Esta última, como já foi dito, fortemente influenciada pela Psicometria. Os anos 30 assistem à constituição das Clínicas de Orientação Multiprofissionais, contando com o trabalho de psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais. Este modelo será mantido ao longo dos anos seguintes. Encontra-se, também nesse momento, uma referência aos estudos de Wickman (1928), com professores de escolas primárias nos Estados Unidos, que evidencia a falta de uma ação pedagógica, por parte dos professores, cientificamente orientada. De acordo com Kanner, a contribuição de Wickman foi fundamental para uma aproximação entre médicos e professores na apreciação da gravidade dos problemas de condutas das crianças. Tal referência nos chama a atenção, ao colocar em destaque o movimento de aproximação entre o saber da ciência e o contexto educacional escolar. Posteriormente, teremos oportunidade de avaliar melhor os desdobramentos dessa aliança no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças na escola. Será também dessa época, a criação da figura do professor visitante, tendo como objetivo a aproximação entre a escola e a família. Por fim, o quarto decênio do século XX, será marcado pela inclusão das crianças nos processos terapêuticos. Na avaliação de Kanner, os psiquiatras passam a se interessar pelo ponto de vista das crianças atendidas. Desenvolve-se assim uma clínica com a criança e não, como antes, uma clínica sobre a criança. Apesar de mencionada por Kanner, essa tendência não chega a determinar uma direção hegemônica na abordagem das patologias infantis, como veremos tanto no texto do próprio Kanner, quanto em produções posteriores.

Na parte seguinte do manual, denominada Orientação Básica, Kanner se dedica a uma descrição cuidadosa dos aspectos que compreendem o desenvolvimento da criança. Entre as referências destacam-se os trabalhos de orientação funcionalista e behaviorista (Watson, 1925; Dewey, 1935; Gesell, 1940) além das contribuições de Piaget (1928)¹² e Binet e Simon (1905). Dessa seção destacaremos o tratamento dado pelo autor ao tema da inteligência, que oferecerá elementos para a compreensão de sua elaboração posterior acerca dos problemas associados à aprendizagem e à escola.

¹² John B. Watson (1878-1958), John Dewey (1859-1952), A. Gesell (1880-1961), Jean Piaget (1896-1980)

2.4.1 As pesquisas sobre a inteligência

Fica patente, na abordagem da inteligência, o valor dado por Kanner às contribuições da Psicometria de Binet. Para o autor de *Psiquiatria Infantil*, depois dos testes de Binet e Simon, a inteligência “se transformou em algo que podia ser estudado em suas manifestações concretas, graduada de acordo com a idade e medida em relação aos termos médios estabelecidos.” (KANNER, 1973, p.86) O autor constata, por outro lado, que a inteligência é uma função complexa que encontra-se afetada por uma série de variáveis, tais como os afetos e as atitudes¹³, cujas relações ainda não estão devidamente esclarecidas. Tal complexidade dificulta o estabelecimento de uma definição precisa do que seja a inteligência. Em termos gerais, considera-a como “a capacidade para aprender, para tirar proveito da experiência, para adaptar-se às situações novas, para adquirir formas distintas de reação, para pensar com raciocínios abstratos.” (KANNER, 1973, p.85)

Como é possível perceber, não há em Kanner uma definição precisa de inteligência. Questiona-se, inclusive, se deve ser considerada uma ‘capacidade’, uma ‘propriedade’ ou ‘faculdade’. Contudo, sua posição é firme em marcar a complexidade dessa função, insistindo que se considere uma série de variáveis, ainda não estudadas devidamente, em sua compreensão. Adotando uma posição crítica, entende ser necessária uma revisão das denominações geralmente atribuídas ao QI (quociente de inteligência)¹⁴, a fim de adequá-las a essa nova concepção mais ampla de inteligência. Como exemplo, menciona as diferenças de resultados nos testes, obtidas em função de fatores culturais, não podendo ser compreendidas simplesmente como expressão de capacidades intrínsecas aos indivíduos. Apesar dessas ponderações, no decorrer da obra, Kanner utilizará os resultados das provas psicométricas como dado importante na descrição das patologias e na avaliação dos quadros analisados. A concepção de inteligência apresentada por Kanner ao longo de sua análise dos problemas da fala, linguagem e escolares, será referida, predominantemente, aos resultados das provas psicométricas. Percebe-se, dessa forma, o grande alcance e uso dos

¹³ Os termos afetos e atitudes serão utilizados por Kanner a partir de sua categorização estabelecida para o funcionamento mental. Para ele o mesmo pode ser compreendido a partir de três categorias de funções: as funções cognoscitivas ou intelectuais, a resposta emocional aos fatos da vida e as funções conativas, que se expressam através das tendências de ação do indivíduo. No contexto de sua obra os termos afeto e atitude podem ser compreendidos como associados às duas últimas categorias citadas.

¹⁴ Número que se obtém a partir da divisão do valor obtido nos testes psicométricos, idade mental da criança, pela idade cronológica da mesma. Operação sugerida por Wilhelm Stern em 1912.

testes de inteligência. Mesmo diante das indefinições, ou até mesmo por causa delas, quanto ao conceito de inteligência, os resultados dos testes elaborados por Binet e Simon foram tomados como uma medida confiável da mesma e utilizados em larga escala, obviamente, não sem consequências.

A terceira parte do manual, denominada Considerações Clínicas, será dedicada à descrição das modalidades de sintoma e as formas de abordagem possíveis pelo psiquiatra. Kanner estabelece, nessa seção, as definições de sintoma com as quais trabalha – sintoma como ponto de partida, sintoma como um sinal, sintoma como válvula de escape, sintoma como meio de solucionar problemas e sintoma como doença - e apresenta as diretrizes para sua abordagem dos mesmos, que vão desde o contato inicial com os pais, passando pelos instrumentos e estratégias para obtenção do diagnóstico, até as indicações terapêuticas.

A quarta e última parte, Fenomenologia, será dedicada aos problemas e alterações patológicas. Kanner propõe uma subdivisão em três seções, assim denominadas: problemas de personalidade provocados por enfermidades físicas, problemas psicossomáticos e problemas de conduta. O autor localizará, nessa última seção, os problemas que irão nos interessar por estarem mais proximamente relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar: os problemas de fala e linguagem e os problemas escolares.

2.4.2 Problemas da fala e da linguagem

A eficiência da fala, de acordo com Kanner, dependerá de uma série de fatores como: a “integridade de certas regiões do cérebro, do aparato auditivo, dos órgãos de articulação e fonação, da inteligência e da compreensão de fatores afetivos que influem no ritmo, na sensibilização e na simbolização.” (KANNER, 1973, p.524). Os problemas mais comuns associados à fala e à linguagem seriam: mutismo, iniciação demorada da fala, transtornos da articulação, transtornos da fonação, transtornos do ritmo (gagueira), transtornos de compreensão e transtornos de simbolização.

Com exceção dos dois últimos tipos, todos os outros transtornos serão analisados por Kanner considerando suas prováveis causas orgânicas, suas relações com os diversos níveis de inteligência e como possível efeito das relações que as crianças estabelecem com os adultos ou outras crianças à sua volta. Desse modo estabelece os critérios de análise que se repetirão ao longo de sua obra. Como veremos, sempre que possível, os quadros clínicos

descritos serão analisados sob os aspectos: orgânico, cognitivo e relacional. Kanner constata que esses quadros apresentam sintomas evidentes, fáceis de detectar suas causas, contudo, devem ser examinados com cuidado para que não se descuide do exame mais abrangente de todos os fatores possivelmente relacionados.

Já os dois últimos grupos de transtornos trabalhados por Kanner nessa seção, transtornos de compreensão e transtornos de simbolização, serão apresentados, contudo, de maneira bem menos conclusiva que os anteriores. O próprio autor menciona a pouca atenção dada a esses transtornos até então. Para os nossos interesses, contudo, será especialmente importante examiná-los, uma vez que, até os dias atuais, situam-se entre os problemas mais comuns associados à aprendizagem e representam um especial desafio para os esforços pedagógicos.

Sob os chamados transtornos de compreensão, encontram-se casos de crianças que apresentam uma incapacidade de compreensão de algumas palavras, que pode ser devida a uma leve surdez não detectada ou a alguma “incapacidade específica de origem desconhecida.” (KANNER, 1973, p.545) a esses casos chamou ‘atropelos¹⁵ da compreensão verbal’. Em outros, há o que denominou ‘surdez verbal’, que se caracteriza pela incapacidade para compreender o significado das palavras faladas. Entre os dois quadros descritos parece haver uma diferenciação quanto ao grau da dificuldade apresentada. As incertezas quanto a esses transtornos são enormes e produzem diagnósticos diferenciados e, por vezes, contraditórios. Kanner ilustra essa situação com o caso de uma criança que chegou a receber, de vários especialistas, diagnósticos distintos, expressos nas seguintes formas: “Deixe-o, ele já irá falar”, “É uma criança mimada”, “Ouve perfeitamente”, “É ‘duro’ de ouvido”, “É inteligente”, “É débil mental”, “Tem a língua um tanto bruta”, “Os nervos o entorpecem” (KANNER, 1973, p.547). Esta criança, ainda que não fosse surda, foi enviada a uma escola de surdos. Lá, rapidamente aprendeu a ler os lábios e, posteriormente, aprendeu a ler e escrever.

Quanto aos transtornos de simbolização, utilizará o termo afasia para designar os casos em que há diminuição da capacidade de falar. Entre as várias classificações existentes sobre a afasia, Kanner destaca a que propõe duas categorias de afasias: afasia sensorial e

¹⁵ O termo utilizado na obra examinada em espanhol é ‘farfulla’ que, segundo o Michaelis (2008, p.173) significaria “gaguejar, balbuciar, atropelar as palavras. Atabalhoar-se, atropelar-se, atrapalhar-se” Optamos então pela tradução como atropelo que nos parece melhor refletir a descrição do autor.

receptiva e afasia motora e expressiva. Na primeira localizam-se as duas modalidades descritas de transtornos de compreensão, situadas também sob o nome de afasia, e acrescidas da incapacidade específica para a leitura. Esta última, costumeiramente compreendida como ‘alexia¹⁶ congênita’, o que remete a uma causa orgânica, passaria, posteriormente, a ser também considerada como decorrente, em grande parte, de conflitos afetivos. Já os quadros de afasia motora compreendem os transtornos da expressão verbal decorrentes exclusivamente de lesão cerebral, portanto não incluem o mutismo dos surdos, idiotas e esquizofrênicos, a afonia histérica e os casos de mudez temporária. O quadro abaixo apresenta, de maneira resumida, a organização proposta por Kanner para os transtornos de compreensão e simbolização. Observamos que o termo dislexia não será utilizado nessa primeira categorização, aparecerá apenas mais tarde na discussão dos problemas escolares.

Afasias sensoriais e receptivas	Transtornos de compreensão	“surdez verbal”
		atropelos da compreensão
	Incapacidade específica para a leitura (alexia congênita)	
Afasias motoras e expressivas	Transtornos da expressão verbal decorrentes exclusivamente de lesão cerebral	

A discussão sobre as afasias será retomada posteriormente na análise dos problemas escolares relacionados por Kanner na última seção a ser examinada por nós. Por hora, cabe registrar que o autor de *Psiquiatria Infantil* ainda incluirá, entre os distúrbios da fala e linguagem o que chamou ‘linguagem extemporânea e metafórica’ e os neologismos, fenômenos associados aos quadros de esquizofrenia e autismo infantil.

O exame dos problemas relacionados à fala e linguagem permite que percebamos, o quanto ainda é precária, nesse estágio de desenvolvimento da psiquiatria infantil, a

¹⁶ Termo cunhado por Charcot em 1887.

abordagem de fenômenos em relação aos quais as causas orgânicas não possam ser verificadas com clareza. Reconhecemos, contudo, o mérito de Kanner em colocar, com toda franqueza, os limites e incertezas de seu campo de estudos quanto a essas questões. A própria denominação apresentada, transtornos de compreensão e simbolização, denota as dificuldades em se definir precisamente o que se passa com essas crianças que ‘parecem’ não compreender o que se diz ou os escritos que se apresentam a elas. Não obstante, como destacamos no quadro acima, certas nomeações são produzidas passando a integrar o discurso científico oferecido à abordagem das dificuldades das crianças, muitas vezes detectadas no contexto escolar como relacionadas à aprendizagem.

2.4.3 Problemas escolares

Por fim, para nossos interesses, resta examinar o que foi identificado por Kanner como problemas propriamente escolares. O autor iniciará afirmando a importância inquestionável da educação formal para os países civilizados, o que justifica o contingente de verbas públicas destinadas à educação. Contudo, há crianças que não aprendem e isto faz com que seja necessário um esforço especial no sentido da superação dessas dificuldades. Nessa direção, como reconhece Leo Kanner, deve-se destacar o trabalho de educadores, psicólogos, médicos escolares e psiquiatras, que tem contribuído para a determinação das causas das dificuldades apresentadas pelas crianças. No sentido de melhor organizar esse campo de pesquisa, as possíveis causas das dificuldades escolares foram categorizadas da seguinte forma: impedimento físico, perturbações afetivas, insuficiência intelectual e incapacidades específicas.

Sobre os impedimentos físicos, Kanner chamará a atenção para os graus mínimos de limitações físicas (visual, auditiva e motora) que, muitas vezes, não chegam a ser percebidas por pais ou professores, mas que trazem dificuldades para o aprendizado das crianças. Lembra também que inúmeras crianças se veem impedidas de ir à escola em função de algumas doenças comuns, como um resfriado ou sarampo e que esse afastamento pode ter consequências sobre o aprendizado. Essas ausências podem vir a alterar as relações das crianças com a escola e prejudicar seu processo de aprendizado.

Em relação às perturbações de caráter afetivo, que Kanner denominou ‘entorpecimento emocional’, proporrá uma análise das possíveis razões de um ‘desejo

insuficiente para aprender' apresentado por algumas crianças. Em um primeiro momento examina os efeitos produzidos por uma coerção dos pais sobre as crianças para que aprendam. Acredita que a relação com os pais será determinante de uma relação favorável da criança com outros adultos. Logo, quanto melhor a relação familiar, incluindo a posição dos pais frente aos estudos da criança, melhor será o desempenho das crianças na escola. Na sequência irá relacionar alguns outros fatores que podem ter efeitos sobre o desejo de aprender, tais como: agendas excessivas, obrigações em casa, preocupações com a saúde de alguém da família ou a chegada de um irmão. Todos esses fatos, comuns na vida de toda criança, podem produzir alterações na relação da criança com os estudos e a vida escolar. Por fim, lançando mão de uma terminologia psicanalítica, faz menção ao fato de algumas crianças possuírem uma exigência excessiva para consigo mesmas, o que chamou de um superego hipertrofiado, contudo, não chega a desenvolver essa concepção. Concluindo esse tópico, afirma que "Todas essas crianças 'poderiam [aprender] se quisessem'. Mas há que ajudá-los a se colocarem em condições de querer." (KANNER, 1973, p.574)

Até esse ponto observamos em Kanner uma abordagem bastante parcimoniosa das dificuldades escolares, lembrando que existem fatos comuns na vida de toda criança que podem ter consequências para o desempenho escolar. Além disso, é digno de nota o fato de Kanner considerar que a aprendizagem encontra-se relacionada ao desejo das crianças. Porém, ele mesmo parece não se dar conta do peso do que diz, pois tal afirmação aparece como um detalhe, em um contexto teórico que dirige a atenção do investigador para outros lugares.

No item em que discutirá a insuficiência intelectual como uma das causas dos problemas escolares, nosso autor lançará mão, sem reservas, das classificações decorrentes da aplicação dos testes de inteligência. Considerando a posição predominantemente ponderada de Kanner, nos chama à atenção a ausência de uma discussão sobre a consistência e, até mesmo, a própria validade desses instrumentos de medida. Há, no texto de Kanner, como já afirmamos, uma crença e uma aceitação do modelo psicométrico proposto por Binet. Logo, o que veremos na discussão desse tema serão apenas ponderações acerca da pertinência e das contribuições oferecidas pelas classes especiais para o tratamento das crianças identificadas como possuidoras de insuficiência intelectual. Tomará, então, como um fato, a constatação de que nem todas as crianças sejam capazes de cumprir o programa escolar correspondente à sua idade e que se beneficiariam do

atendimento particularizado oferecido pelas classes especiais. Contudo, em sua percepção, muitas vezes os pais não aceitam que seus filhos participem dessas classes que, a despeito das nomeações oficiais, são conhecidas como “classe de tontos” (KANNER, 1973, p.575). O autor lembra que esse estigma produz efeitos sobre as crianças, que também se sentem incomodadas de estudar nessas condições.

Outra preocupação de Kanner refere-se à pouca ou inadequada preparação dos professores para atenderem a essas crianças. Nesse ponto, comenta com ironia “a fantástica ideia” de alguns conselhos escolares, que entendem que seja mais fácil ensinar às crianças com insuficiência intelectual e, dessa forma, selecionam para essas crianças professores menos experientes ou incapacitados.

Ainda nessa seção, Leo Kanner dedicará especial atenção à incapacidade para a leitura. Como vimos na seção sobre os problemas de fala e linguagem, a incapacidade de ler em crianças que não apresentem qualquer déficit intelectual ou dano orgânico, coloca-se como um desafio para o saber médico até então adquirido. Isto faz com que o autor de *Psiquiatria Infantil* se detenha na descrição de alguns estudos existentes, mesmo que para apontar sua ainda precariedade. Inicia por lembrar que as incapacidades de leitura já tinham sido registradas desde 1877, quando Kussmaul (1822-1902) chamou a atenção para um fenômeno ao qual denominou ‘cegueira verbal’¹⁷. Este pesquisador constatou a incapacidade para ler em pacientes que não padeciam de nenhum defeito visual, intelectual ou de fala. Já em 1896, seria publicado por W. P. Morgan, o primeiro caso de cegueira verbal na literatura médica. Ao lembrar esse fato, Kanner (1973, p.578) menciona, entre parêntesis, outras denominações atribuídas à cegueira verbal como a afasia visual, alexia, dislexia. Seria a única vez que apareceria o termo, dislexia, na abordagem de Kanner dos problemas associados à leitura. No decorrer de nosso estudo, veremos como essa nomeação irá se estabelecer na abordagem das dificuldades associadas à aprendizagem.

A despeito das incertezas quanto às causas, para Kanner, os critérios para o diagnóstico da ‘cegueira verbal’ eram muitos claros.

1. Trata-se de uma dificuldade para leitura específica. As crianças não apresentam dificuldades em quaisquer outras matérias escolares.

¹⁷ Essa denominação será retomada adiante ao examinarmos o manual de *Psiquiatria Infantil* de Ajuriaguerra (1983).

2. Há uma tendência da criança em inverter as letras e palavras na leitura e na escrita. São comuns também a escrita espelhada e a leitura invertida.
3. Constata-se uma confusão em todas as formas de leitura. As crianças decifram uma palavra e, em seguida, não a leem; leem um vocábulo polissílabo mas não um de duas sílabas; leem palavras como se fossem outras sem se dar conta disso; copiam bem um texto impresso mas não conseguem escrever um ditado.

Os critérios relacionados acima permitem perceber o vasto campo de fenômenos relacionados à incapacidade de leitura. Tal fato dificulta, consideravelmente, o estabelecimento de causas definitivas. Kanner, contudo, apresenta, mesmo sem um caráter conclusivo, algumas pesquisas que se dedicaram a compreender as causas desses fenômenos. Hinshelwood (1947) buscou comprovar a analogia entre a 'cegueira verbal' adquirida e uma lesão ou desenvolvimento insuficiente de uma determinada área cerebral. Orton (1925), seguindo a mesma tendência organicista, atribuiu a incapacidade de leitura à falta de predomínio unilateral de um dos hemisférios cerebrais, o que impede o enlace imediato da impressão visual com seu significado. Constatou, assim, uma frequência maior desse fenômeno em crianças cuja lateralidade, destra ou canhota, não se encontrava claramente definida. Apesar dessas constatações, existiam estudos que refutavam a relação entre dominância cerebral e a capacidade de ler, nos lembra Kanner.

Outras pesquisas estabeleciam relação entre alguns problemas visuais e a incapacidade de leitura. Kanner não concorda, contudo, que problemas como, miopia, hipermetropia, astigmatismo ou estrabismo poderiam ser responsáveis pela incapacidade específica para a leitura. Obviamente poderiam trazer dificuldades, mas não gerar uma incapacidade. Ainda no rol das dificuldades visuais, menciona os casos de aniseiconia, diferença de tamanho e forma das imagens formadas em cada um dos olhos, considerado por alguns pesquisadores como relacionado à incapacidade de ler. Para nosso autor essa afecção produz outros efeitos como a confusão e cansaço decorrentes da leitura rápida, mas não uma incapacidade específica.

Seguindo outra direção de análise, Kanner apresenta os estudos de Blanchard (1928) e Missildine (1946) e Gann (1945) para os quais a incapacidade para a leitura encontra-se relacionada à vivência de conflitos afetivos. Tais pesquisas constatavam que, para muitas

crianças, a incapacidade para ler seria “um sintoma de um mal-estar afetivo geral.” (KANNER, 1973, p.581)

Por fim, em um esforço organizador, cita a classificação proposta por Rabinovitch (1954) na qual proporia a existência de três grupos etiológicos para as crianças que não sabiam ler:

1. Dificuldades decorrentes de lesões no cérebro, geralmente associadas com diversos graus de afasias.
2. Retardo primário da leitura, decorrentes de provável deficiência neurológica.
3. Retardo secundário da leitura, produzido por fatores de personalidade ou descuidos na educação.

Apesar de manifestar seu respeito aos estudos apresentados, Kanner insiste no fato de que os mesmos não são suficientes para explicar a variabilidade de formas pelas quais se apresenta a incapacidade de ler. Em termos de tratamento, o autor apresenta como possibilidades a utilização de estratégias de ensino diferenciadas até a abordagem psiquiátrica das questões afetivas associadas.

Concluindo a seção dedicada aos problemas escolares, Kanner aborda os casos de ineptude para a aritmética. Nesse caso, são relatadas apenas razões de ordem afetiva como causa provável de tais dificuldades. Ele menciona os estudos de Levy (1943), que estabelecem a relação entre a superproteção dada às crianças pelos pais e as dificuldades em aritmética. Considera também notável a presença de dificuldades aritméticas em crianças que, por diversas razões, se apresentem confusas sobre a organização familiar e o lugar que ocupam na mesma. Percebemos, desta forma, que, até a publicação dessa edição do manual de Kanner, as chamadas causas afetivas são consideradas com relativa importância chegando até mesmo, como no caso das dificuldades em aritmética, a serem as únicas causas mencionadas. No entanto não se desenvolvem análises, nesse momento, que explorem esse aspecto.

Com a análise do texto de Kanner, compreendemos como se situa, nos seus primórdios, a psiquiatria infantil em relação aos problemas relacionados à aprendizagem e à vida escolar. Verificamos também a relativa segurança com que são apresentadas as correlações entre os fenômenos mentais e seus correspondentes orgânicos. Contudo, já é

bastante sensível a perturbação causada pelas ideias psicanalíticas que, segundo Paul Bercherie (In: CIRINO, 2001), terão uma influência dominante sobre a clínica psiquiátrica infantil nesse período. Lembremos, porém, que, no texto de Kanner, as ideias psicanalíticas a que nos referimos, aparecem associadas à concepção de psiquiatria dinâmica, compreendida como uma nova postura da clínica psiquiátrica que, opondo-se à visão meramente descritiva das doenças e quadros patológicos, passa a se interessar pela vida do paciente e os fatos que se desenrolaram no curso de seu desenvolvimento. Nos temas analisados por nós nesse estudo, essa nova tendência se faz presente nas frequentes menções feitas por Kanner aos aspectos relacionais da vida das crianças, tanto passados como futuros, com os outros à sua volta, pais, irmãos, professores, colegas, etc. Embora de maneira ainda tímida, já é possível perceber, na obra de Leo Kanner, a influência de que nos fala Bercherie. Não obstante, é preciso salientar a forte presença das ideias funcionalistas, marcadamente significativas na psicologia americana do início do século XX, que concebiam o psiquismo como uma função mediadora entre o organismo e o ambiente. Nessa perspectiva, o funcionamento mental seria compreendido como uma interação de processos cujo fim último seria o melhor desempenho possível dessa tarefa mediadora. Essas ideias encontram-se presentes no texto de Kanner que encontrará em Gesell, funcionalista e behaviorista americano, uma referência permanente ao longo da obra. Será, contudo, no *Manual de Psiquiatria Infantil* de Julien de Ajuriaguerra, que analisaremos a seguir, que esse modelo funcionalista se apresentará de forma mais contundente.

2.5 O manual de Ajuriaguerra

Julian de Ajuriaguerra (1911-1993) foi um eminente psiquiatra e professor de origem espanhola. Reconhecido por suas contribuições ao desenvolvimento da psiquiatria, principalmente através de seus trabalhos em Genebra, foi eleito professor do *Collège de France* em Paris e autor de um dos mais conhecidos tratados de psiquiatria infantil.

Trata-se de uma obra importante para nossos estudos por oferecer uma rica exposição das patologias mentais infantis, mais especificamente dos problemas relacionados à aprendizagem e educação, já acrescidas das contribuições ao conhecimento do desenvolvimento da criança produzidas ao longo do século XX. A primeira publicação do manual data de 1970, logo, muitos anos se passaram desde a publicação do texto de Kanner,

em um contexto de rica produção teórica sobre o desenvolvimento infantil a partir das influências diversas como as “verdadeiras escolas psicanalíticas (Anna Freud, Mélanie Klein, Winnicott, etc), os estudos diretos do desenvolvimento (S. R. Escalona, R. A. Spitz, etc) e os de inspiração etológica, ou os estudos pluridimensionais na segunda metade do século XX.” (AJURIAGUERRA, 1983, p. 4-5)

Com uma organização semelhante ao tratado de Kanner, já apresentado, o texto de Ajuriaguerra se subdivide em quatro grandes seções. A primeira parte, denominada Problemas Gerais, apresentará como primeiro tópico o histórico da psiquiatria infantil. Na sequência, o autor introduzirá o significativo diferencial de sua obra: uma exposição sobre o desenvolvimento infantil segundo alguns dos principais teóricos da época (Piaget, Wallon, Spitz e Klein) incluindo algumas noções básicas de teoria psicanalítica. Nos tópicos seguintes são discutidos: a Vida Social e o Desenvolvimento da Criança e do Adolescente; Problemas Gerais de Desenvolvimento e os Problemas Gerais da Desorganização Psicobiológica da Criança.

Na segunda parte do livro, é apresentada a discussão das Funções e seus Distúrbios. Nessa seção destacaremos o tópico dedicado à linguagem, denominado Organização e Desorganização da Linguagem na Criança. A terceira parte será destinada ao estudo das Grandes Síndromes. E, por fim, a quarta e última parte, A Criança e os Grupos Sociais, onde encontraremos, à semelhança do manual de Kanner, um tópico dedicado à Criança e à Escola.

Nossa análise será focalizada, considerando a organização proposta por Ajuriaguerra, em quatro momentos de sua obra: na discussão sobre aprendizagem, introduzida ainda na primeira parte do livro; no estudo das dispraxias e disgrafias, no tópico relativo aos distúrbios psicomotores; no tópico destinado à linguagem, na seção A Função e seus Distúrbios e no tópico sobre A Criança e a Escola, na parte final.

2.5.1 A concepção de aprendizagem

A problematização do tema da aprendizagem encontrará, em Ajuriaguerra, uma discussão em que o autor nos apresenta as posições teóricas dominantes, até certo ponto divergentes, representadas pelas pesquisas behavioristas e os estudos interacionistas de Leontiev (1903-1979), Vigotsky (1896-1934) e Piaget. Não será oferecido, contudo, uma

posição conclusiva a respeito. A questão que formula, ilustra bem o estado em que se encontravam suas reflexões:

[...] a formação ordenada das estruturas de inteligência durante o desenvolvimento se explica pelas leis do aprendizado e, prioritariamente, pelo controle do comportamento por suas consequências, ou deveríamos recorrer aos mecanismos de assimilação e de acomodação, processos subjacentes à formação das estruturas e inferidos a partir do comportamento observado? (AJURIAGUERRA, 1983, p.109)

O autor conclui, afirmando que serão ainda necessárias maiores investigações a fim de melhor precisar o papel dos mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. Antes de finalizar esse tópico, ele lembra que os teóricos da aprendizagem, de um modo geral, se opõem ao modo de ver psicanalítico, no entanto, não apresenta os argumentos que justificam essa oposição.

Independentemente do caráter inconclusivo dessa breve abordagem da aprendizagem, a menção ao tema nos permite antever alguns dos fundamentos teóricos que serão utilizados pelo autor na discussão das questões relacionadas à linguagem e à escola. Nas seções dedicadas a essas temáticas, o tema da aprendizagem será necessariamente retomado e as conclusões a que chegará terão, sem dúvida, a marca das concepções teóricas que servirão de referência. Passemos, então, à análise dos problemas, diretamente relacionados à aprendizagem e à vida escolar, presentes na obra de Ajuriaguerra.

2.5.2 As dispraxias e disgrafias infantis

Conhecidas como as dificuldades para a realização de movimentos para um determinado fim sem que haja paralisia, as dispraxias se caracterizam por uma dificuldade na “pré-figuração do ato em seu desenvolvimento espacial e temporal” (AJURIAGUERRA, 1983, p.249). O autor, citando Wallon (1879-1962) e Denjean (1958), afirma que “a criança sabe muito bem o que deveria fazer, não apresenta insuficiência motora quanto à execução do gesto a ser realizado, porém está impossibilitada de fazê-lo” (WALLON e DENJEAN, apud AJURIAGUERRA, 1983, p.248). Esse distúrbio, nem sempre, como mencionado, está relacionado a disfunções neurológicas evidentes e encontra-se, no terreno da aprendizagem escolar, associado menos às dificuldades na leitura e na escrita do que à aquisição dos conhecimentos matemáticos, sendo mais recorrentes no aprendizado de geometria. Trata-

se, portanto, de um distúrbio da “integração dos dados espaciais do esquema corporal e do ato motor” (AJURIAGUERRA, 1983, p.250) que, de acordo com Ajuriaguerra, pode estar também associado a quadros afetivos particularmente conturbados.

As disgrafias, por sua vez, referem-se aos casos de escrita deficiente, sem que haja qualquer comprometimento neurológico ou intelectual importante. A etiologia desse tipo de distúrbio encontra-se relacionada a problemas no desenvolvimento psicomotor. A escrita, segundo Ajuriaguerra (1983, p.252) “implica a organização motora, a organização da atividade simbólica e gestual, o conhecimento do valor simbólico do ato gráfico.” Logo, trata-se de um processo complexo que exige o funcionamento integrado de uma série de funções.

Podemos depreender das descrições dos distúrbios acima, uma concepção de desenvolvimento psicomotor, na qual, a partir de um organismo como dotação de base, desenrolam-se funções psíquicas visando à adaptação desse organismo ao contexto em que se encontra. Ressalta-se, dessa forma, a influência determinante da perspectiva funcionalista nas descrições e análises realizadas por Ajuriaguerra ao longo da obra.

2.5.3 As desorganizações da linguagem

Após uma discussão que inclui as correntes mais recentes no campo da linguística, Ajuriaguerra iniciará sua análise das principais desorganizações infantis no campo da linguagem. Logo de saída afirma que:

Não podemos, portanto, dizer que a linguagem seja uma função que resulta da atividade de um mecanismo inato. É uma forma de relação criada pela comunicação sobre a base de uma organização cerebral pré-formada que torna possível sua existência. (AJURIAGUERRA, 1983, p.292).

Os distúrbios de linguagem na criança serão, segundo o autor do *Manual de Psiquiatria Infantil*, atribuídos à má-formação, lesão ou alguma disfunção. Ao salientar a complexidade das desordens relacionadas à linguagem, Ajuriaguerra afirma que estas, muitas vezes, ultrapassam o campo restrito da linguagem, podendo apresentarem-se como decorrentes de “personalidades mal-falantes” ou como “a expressão de uma personalidade perturbada.” (AJURIAGUERRA, 1983, p.307). Dessa forma, o autor já sinaliza a complexidade

do campo a ser analisado. Em uma discussão preliminar, apresenta algumas ideias sobre as relações entre a linguagem, a inteligência e a afetividade e conclui afirmando que “É difícil separar, na organização da linguagem, a coexistência da evolução cognitiva e afetiva.” (AJURIAGUERRA, 1983,p.302). Coerente com a tendência que orienta sua obra, Ajuriaguerra compreenderá a linguagem como dependente de uma “dotação de base” orgânica, associada a componentes pulsionais¹⁸ e relacionais. Com esses dois últimos termos, refere-se a uma força endógena, pulsão, que encontrará no ambiente uma maior ou menor receptividade. Desses três fatores dependerá o desenvolvimento da linguagem na criança. Visando, portanto, a uma primeira organização na apresentação dos distúrbios da linguagem, Ajuriaguerra estabelecerá duas categorias de análise: distúrbios cuja etiologia é conhecida e distúrbios de etiologia diversa e mal definida.

Entre os primeiros destacam-se:

1. Os distúrbios de articulação. Geralmente decorrentes de alguma deficiência anatômica, motora ou funcional.
2. Distúrbios da linguagem por deficiência auditiva.
3. Distúrbios da linguagem por lesões cerebrais evidentes. Aqui destaca as três formas clínicas propostas por Perlstein e citadas por Mundler (1966).
4. Dislalia, distúrbio funcional primário que corresponde ao atraso da fala, associado a um quociente intelectual baixo ou a distúrbios de maturação afetiva.
5. Disartria, incapacidade de articular as palavras de maneira correta, decorrente de lesões da motricidade e dos músculos da fonação.
6. Afasia, concebida como a perda do poder de expressão pela fala, pela escrita ou sinalização e da capacidade de compreensão. A etiologia está associada a traumas ou tumores cerebrais.

Na segunda categoria dos distúrbios da linguagem, proposta por Ajuriaguerra, encontraremos os chamados distúrbios de etiologia diversa e mal definida. Assim,

¹⁸ O termo pulsão é aqui concebido como uma força de caráter endógeno dependente, em parte, do “equipamento geral do indivíduo” e remanejada pelas respostas do ambiente. A utilização do termo não deixa de remeter à teoria Freudiana, no entanto sua significação, em função mesmo dos desdobramentos do raciocínio de Ajuriaguerra, permanecerá mais atrelada aos seus componentes biológicos do que psíquicos. Sobre essa questão vale conferir o item “Propósito de certas noções psicanalíticas” (AJURIAGUERRA, 1983, P.33)

primeiramente, encontraremos os quadros de retardo da fala, considerados por Ajuriaguerra como um problema basicamente linguístico, uma vez que suas manifestações se assemelham ao processo de evolução histórica de uma língua. Por essa razão irá remeter-nos a alguns estudos de fonética histórica (FOUCHET, 1952) sem se deter em sua discussão.

Na sequência, serão descritos os quadros de retardo da evolução da linguagem, começando pelo retardo simples da linguagem que abrange os casos em que há um atraso no desenvolvimento da linguagem, podendo a criança conservar por muito tempo um modo infantil de falar, geralmente associados à imaturidade afetiva.

Com características bastante diferentes, encontram-se as disfasias¹⁹, consideradas como distúrbios raros da evolução da linguagem. Para referir-se a esses distúrbios, Ajuriaguerra introduzirá a expressão “mudos com audição” que, segundo ele, traduz bem o que acontece com essas crianças que “não adquirem a linguagem, mesmo que nenhuma deficiência da inteligência ou da audição possa justificar tal anomalia.” (AJURIAGUERRA, 1983, p.310)

Os quadros de disfasia receberam ainda uma diferenciação dependendo das características prevalentes em cada tipo. Estas poderiam estar associadas a deficiências na articulação das palavras (dispraxia), à organização temporal ou à percepção auditiva. Quanto à etiologia, os casos de disfasia são geralmente atribuídos a “deficiências de mobilidade intelectual” e “dificuldades de intercâmbio afetivo” (AJURIAGUERRA, 1983, p.311). Independentemente da origem da dificuldade, Ajuriaguerra adverte que o futuro escolar das crianças com disfasia encontra-se bastante comprometido. Em função mesma da variedade etiológica que apresentam e da impossibilidade de uma definição ou localização precisas desses distúrbios de linguagem, o que encontramos no manual são descrições de estudos que apontam algumas correlações entre fenômenos cuja importância se devem à sua prevalência em um dado grupo ou população. Na tentativa de organizar esse campo tão complexo e entendendo, como mencionado, os distúrbios da linguagem como relativos à ‘personalidade’ do indivíduo como um todo, nosso autor, então, irá identificar a presença de dois grupos com características distintas, relacionadas à utilização da linguagem, entre os

¹⁹ Na descrição dos transtornos associados à fala encontraremos em Ajuriaguerra o emprego de dois termos: afasia e disfasia. Entendemos que o primeiro, afasia, será empregado na descrição dos transtornos da linguagem de origem conhecida, geralmente associados a lesões ou disfunções cerebrais. Já o termo disfasia será utilizado no conjunto dos distúrbios de etiologia diversa e mal definida e reunirá o conjunto dos distúrbios graves da evolução da linguagem.

doentes. Os “econômicos parcimoniosos”, reservados no plano verbal, e os “prolixos pouco controlados”, assim denominados por respeitarem pouco a cronologia e coerência do discurso. Observamos assim que, na falta de outros, o critério estatístico aparece como fiador das mais diversas especulações.

2.5.4 As dislexias

O item dedicado às dificuldades de aprendizagem da língua escrita merecerá uma atenção mais cuidadosa de nosso autor. A dislexia, que em Kanner (1973) foi associada aos casos de “cegueira verbal”, será aqui analisada como um distúrbio particularmente associado à escolaridade, daí também o nosso particular interesse por esse tema.

Ajuriaguerra definirá dislexia como “A incapacidade de aprender a ler de um indivíduo que possui a capacidade intelectual necessária.” (1983, p. 312). O autor lembra também, que essa incapacidade é conhecida já há bastante tempo, tendo sido o termo, dislexia, proposto pelo oftalmologista escocês James Hinshelwood em 1917²⁰. O artigo de Hinshelwood, intitulado “*Congenital Word-Blindness*”, teria dado origem à expressão ‘cegueira verbal’ utilizada por Kanner (1983) e, posteriormente, mencionada por Ajuriaguerra.

A preocupação com a dislexia seria justificável, segundo Ajuriaguerra, em função de sua elevada prevalência em todo mundo²¹, 5% a 10% e significativa incidência, considerando o período de escolaridade. Em cerca de 8% a 10% das crianças escolarizadas, à época da edição do Manual, persistia uma dificuldade de leitura de reeducação bastante difícil, de acordo com Debray e Melekian (1970), citados por Ajuriaguerra (1983).

A busca pelos fatores determinantes da dislexia, a despeito de toda a preocupação com os índices elevados, permaneceria envolta em muitas incertezas. No sentido de melhor apresentá-los, Ajuriaguerra propõe uma subdivisão que retoma os principais mecanismos do aprendizado da linguagem. Dessa forma, a incapacidade para ler poderia ter como origem:

²⁰ Hinshelwood, J.. *Congenital Word-blindness*. [S.l.]: HK Lewis & Co., Ltd., 1917. Aqui a afirmação de Ajuriaguerra retifica a atribuição feita por Kanner (1973) e citada por nós, quanto à origem da expressão “cegueira verbal”.

²¹ Corroboram essa informação, segundo Ajuriaguerra (1983), as pesquisas de B. Hallgren (1958,1960), P. Debray (1970) e M.J. Mattlinger.

1. Distúrbios perceptivos, lembrando que estes não se limitam à captação visual da imagem, mas também à sua compreensão;
2. Distúrbios de linguagem, que se referem às dificuldades de recepção da mensagem ou dificuldades em diferenciar os sons das palavras e, posteriormente fundi-los;
3. Distúrbios da organização espaço-temporal.
4. Distúrbios de lateralização ou distúrbios da dominância hemisférica, dominância esta pouco definida no caso dos dislexos.
5. Distúrbios afetivos, associados aos conflitos, de ordem afetiva, vivenciados pela criança. Quanto a esse fator etiológico Ajuriaguerra se mostra pouco convencido de que tais conflitos possam, de fato, apresentarem-se como causa importante da dislexia.
6. Fatores constitucionais, relativos à herança genética.

Na sequência, ao colocar a questão da patogenia associada aos fatores etiológicos citados, Ajuriaguerra irá apresentar nova série de estudos que colocam em questão cada um deles como provável causa da incapacidade de leitura, embora estejam associados ao processo de aprendizagem da linguagem. De um modo geral, questiona-se a possibilidade desses fatores serem capazes, por si, de explicar a ocorrência de crianças disléxicas.

Ajuriaguerra abrirá ainda, um debate sobre a maneira como é abordado esse distúrbio de leitura. Questiona-se se seria mais apropriado falar de dislexias, conforme alguns autores germânicos que distinguiriam então “uma dislexia verbal e auditiva de uma dislexia espacial ou uma dislexia óptica, em relação com imagens visuais deformadas, e uma dislexia acústica, que consiste em surdez para matizes fonéticos.” (AJURIAGUERRA, 1983, p.318)

Independentemente das tentativas como as citadas acima, o que parece prevalecer é um confronto entre os que tendem a conceber a dislexia como uma desordem cerebral e os que apostam unicamente em fatores sociopedagógicos, lembra nosso autor. Ajuriaguerra, contudo, posiciona-se ao lado dos que apostam nos fatores psicopedagógicos como causa. Para ele, disfunções orgânicas e, especificamente, cerebrais, conduziriam não a uma patologia unívoca, mas seriam ocasião de novas organizações funcionais pluriefeituais. Consequentemente, para ele, parece ser mais promissor investir na pesquisa dos aspectos

pedagógicos associados à aquisição da leitura tais como, os métodos de ensino e algumas deficiências escolares.

Assim sendo, o que depreendemos da discussão sobre a incapacidade de ler em crianças escolarizadas, aqui tratada sob o nome de dislexia, é que, a despeito do significativo aumento nas pesquisas, o tema permanece em aberto, mais de trinta anos após a publicação da obra de Kanner.

Concluindo o exame das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, Ajuriaguerra inclui os casos de disortografia, dificuldade em reproduzir corretamente a língua de maneira escrita, diferentemente das disgrafias que, como já vimos, encontram-se relacionadas aos distúrbios de realização motora. Segundo Ajuriaguerra, a dificuldade na escrita pode estar associada a uma dislexia, embora também ocorra em crianças sem qualquer dificuldade de leitura. O fato é que, também esse fenômeno, associado particularmente à vida escolar, permanecerá sem uma explicação definitiva no texto aqui examinado.

A seguir apresentamos um quadro com o resumo dos distúrbios relativos à aprendizagem e à vida escolar, organizados por Julien de Ajuriaguerra.

DISTÚRBIOS RELACIONADOS À APRENDIZAGEM E À VIDA ESCOLAR			
Distúrbios da realização motora	Dispraxia (dif. p/ realização de movimentos)		
	Disgrafia (escrita deficiente)		
Distúrbios da Linguagem	Etiologia conhecida	Distúrbios da articulação (dif. articulação de fonemas)	
		Distúrbios por deficiência auditiva	
		Distúrbios por lesões cerebrais evidentes	Dislalia (dif. para articular as palavras, atraso na fala)
			Disartria (alteração do controle muscular dos mecanismos da fala)
	Afasia (perda do poder de expressão pela fala, pela escrita ou sinalização e da capacidade de compreensão)		
	Etiologia diversa e mal definida	Retardo da fala (atraso no domínio da língua)	
		Retardo da evolução da linguagem	Retardo simples (atraso no desenvolvimento da linguagem)
			Disfalias (dif. de expressão pela fala)
		Dificuldade de aprendizagem da Língua escrita	Dislexia (dif. e/ou incapacidade para a leitura)
			Disortografia (dif. e/ou incapacidade de escrita)

2.5.5 As dificuldades escolares das crianças

Ao final da obra, Ajuriaguerra retoma a discussão sobre as dificuldades escolares das crianças, ampliando a discussão em direção à instituição escolar e à análise de seus modos de organização e de sua função em relação ao projeto educativo da sociedade.

A fobia escolar será o primeiro tema discutido pelo autor nessa etapa, e será abordada a partir de algumas pesquisas, de fundamentação psicanalítica, que darão ênfase à

relação da criança com os pais como principal fator de produção desse fenômeno. A ansiedade da separação, principalmente da mãe, será a principal causa da fobia escolar, ao lado de “mecanismos mais complexos, seja do tipo reativo ou depressivo, ou do tipo neurótico ou, mais raramente, pré-psicótico.” (AJURIAGUERRA, 1983, p.809)

Na sequência, Ajuriaguerra apresentará um exame dos problemas psicopatológicos colocados pelo fracasso escolar. Primeiramente, são apresentados os momentos mais comuns para a ocorrência do fracasso escolar: nos anos iniciais, entre os 8 e 10 anos, aparecem os casos de fracasso global e o ingresso na sexta série, momento de mudança na estrutura do ensino, passando a contar com vários professores, maior liberdade e ritmo de trabalho mais rápido.

Quanto às possíveis causas, nosso autor afirma que serão várias, desde a organização escolar, passando pelos possíveis déficits instrumentais (cognitivos ou orgânicos) chegando aos distúrbios de personalidade em evolução. Afirma, porém, ser bastante comum o problema escolar estar associado à manifestação de um distúrbio de personalidade. Tais conflitos podem gerar, uma recusa aberta à escola, caracterizada por comportamentos de oposição, crises de raiva e cólera ou uma recusa passiva, expressa por uma falta de interesse.

Outro problema identificado nos anos de escolaridade são as síndromes de inibição intelectual, nas quais a criança sofre por não poder dedicar-se à atividade intelectual, mesmo que queira. Nesses casos, afirma Ajuriaguerra, a criança “se refugia no devaneio, foge da realidade, tem um ar ausente.” (1983, p.812). A inibição intelectual pode também ser experimentada pela criança como um:

[...] fenômeno parasita do pensamento (obsessão) ou como um acidente vindo do exterior (fobia ou histeria), ou ser identificada como uma diminuição do indivíduo como um todo, traduzindo uma ferida profunda e irreparável na pessoa e acompanhando os estados depressivos [...] Distúrbios como problemas de fixação ou deficiência na atenção podem ser, por vezes, reações de fuga ao processo de inibição. (AJURIAGUERRA, 1983, p.812)

Como se observa, os casos de inibição são apresentados como associados aos conflitos de personalidade e produzem, como efeito, uma série de comportamentos associados à atenção e fixação de conhecimentos, que comprometem o aprendizado da criança. Hoje sabemos que esses mesmos sintomas, falta de atenção e dificuldade de

fixação, são abordados de outro modo, em função do desenvolvimento de tecnologias de diagnóstico que, supostamente, revelariam a etiologia orgânica de tais comportamentos.

Ainda no terreno dos distúrbios de personalidade, o autor do *Manual de Psiquiatria Infantil* lembra que os problemas escolares também podem estar relacionados aos distúrbios de caráter, associados à educação pregressa da criança. Por fim, Ajuriaguerra destaca a existência do que denominou “criança discordante”, que assume uma atitude de ‘palhaça’ como uma reação a uma forte ansiedade “associada a um medo de desintegração pré-psicótico” (AJURIAGUERRA, 1983, p.813)

Diferentemente da abordagem dada até aqui às dificuldades escolares, que se restringiu aos conflitos de personalidade atribuídos às crianças, a questão do atraso escolar será discutida como um problema, antes de mais nada, da própria instituição escolar. Nosso autor não vê razões para que os casos de atraso sejam imputados às crianças uma vez que algumas alterações relativamente simples por parte da escola poderiam permitir que o atraso dessas crianças se resolvesse, tais como: a utilização de métodos mais adequados, diminuição de alunos por turma, ajudas particulares em certas matérias e maior valorização da profissão do professor. Com essas medidas seria possível “dar à educação novamente seu sentido e à reeducação seus limites.” (AJURIAGUERRA, 1983, p.814)

Na mesma linha de raciocínio, o autor realizará uma análise da escola na França apontando suas insuficiências, tanto em relação à admissão quanto à condução das crianças a níveis superiores de educação. Para Ajuriaguerra, uma escola em que a cada três crianças, uma repete o curso primário e muitas são admitidas no primeiro ano sem um nível de leitura que permita que sigam a turma, tem graves problemas em sua própria organização. Tal constatação leva nosso autor a afirmar que “sem querer negar a existência de casos patológicos, é muito perigoso ‘medicalizar’ tudo e, ainda mais, ‘psiquiatrizar’, evitando assim um balanço das responsabilidades.” (AJURIAGUERRA, 1983 p. 815). Advertência que consideramos ser bastante válida ainda nos dias atuais.

Para finalizar, Ajuriaguerra discutirá, a partir de algumas experiências e concepções educativas representadas por nomes como A. S. Neill (1971), I. Illich (1971), P. Bourdieu e J. C. Passeron (1970), C. Baudelot e R. Establet (1971)²², alternativas ao modelo educacional francês, o qual, em sua opinião, não oferece o que deveria. Nessa mesma direção, serão

²² S. Neill (1883-1973), I. Illich (1926-2002), P. Bourdieu (1930-2002), C. Baudelot (1938-) e R. Establet (1938-)

analisadas as contribuições da teoria psicanalítica à educação e a pertinência de aplicação da primeira à segunda.

Concluindo nossa análise do *Manual de Psiquiatria Infantil* de Ajuriaguerra, é preciso destacar o esforço desse autor em considerar a extensa e diversa produção teórica sobre a criança e contextos relacionados ao seu desenvolvimento, produzida nas primeiras décadas do século XX. Cumprindo, assim, a função precípua de um manual que, no nosso entender, deve empenhar-se, como fez nosso autor, na tarefa de reunir e organizar de maneira mais completa possível toda a produção científica acerca de um tema.

Em relação aos problemas associados à aprendizagem e à vida escolar, objeto principal de nossa investigação, o que encontramos no Manual de Ajuriaguerra é, sem dúvida, uma categorização mais ampliada em relação àquela proposta por Kanner. Percebemos que muitos dos fatores associados aos problemas de aprendizagem, já apontados por Kanner, receberão, com Ajuriaguerra, uma descrição mais precisa, decorrente, a nosso ver, do investimento nas pesquisas relacionadas à criança, especialmente abundantes na primeira metade do século XX. Independente desse fato, não constatamos qualquer mudança significativa nos pressupostos e princípios determinantes das patologias e análises realizadas.

2.6 Os aportes da ciência psicológica²³ às questões ligadas à aprendizagem e suas dificuldades

A partir da análise das contribuições de Kanner e Ajuriaguerra, constatamos a maneira como, no início do século XX, evolui a abordagem psiquiátrica das questões relacionadas à criança e, conseqüentemente, das dificuldades de aprendizagem.

Como se verificou, a clínica psiquiátrica da criança ganha novo impulso com a introdução de novas teorias e instrumentos que permitem, inclusive, sua diferenciação definitiva da clínica do adulto. Identificamos também os esforços realizados com o intuito de integrar às características particulares das patologias que constituem a clínica psiquiátrica, as diversas teorias relacionadas aos processos psicológicos da criança (teorias

²³ Para os interesses dessa pesquisa a expressão 'ciência psicológica' será considerada como referência aos trabalhos de psicologia como ciência independente, a partir da segunda metade do século XIX. A esse respeito verificar as contribuições de Luís Cláudio Figueiredo, autor que dedicou vários títulos a esse respeito.

desenvolvimentistas), além dos instrumentos construídos para sua aferição. Nesse contexto, merecem destaque a utilização da psicometria, decorrente das pesquisas psicológicas de Binet e Simon, a teoria psicanalítica, com sua revolucionária concepção de infância e os trabalhos de inspiração funcionalista e behaviorista.

Agrega-se, então, ao enfoque orgânico, já estabelecido pela psiquiatria geral, os conhecimentos oriundos das psicologias que, através de suas diversas correntes, contribuem para as tentativas de compor o quadro explicativo sobre as dificuldades de aprendizagem, a partir do início do século XX. Paul Bercherie (In: CIRINO, 2001) dará especial destaque às influências da teoria psicanalítica. Segundo ele, as constatações psicanalíticas sobre a etiologia infantil dos conflitos psíquicos dos adultos produzem uma nova visão sobre a infância que irá marcar significativamente a clínica infantil em todo seu percurso.

O incremento desses recentes aportes teóricos e instrumentais fará com que a segunda metade do século XX seja caracterizada, de acordo com Ajuriaguerra (1983), pelos tratamentos reeducativos e psicoterapias de inspiração pedagógica ou psicanalítica. Disseminam-se também nessa época, as teorias sobre o aprendizado de base funcionalista (através dos behavioristas) e as teses psicogenéticas (Piaget, Vigotsky e Wallon) sobre o desenvolvimento da inteligência.

Paralelamente, aprofunda-se, provocada pelas ideias de Durkheim (1858-1917) sobre educação, uma discussão no campo da sociologia sobre os determinantes sociais dos processos educativos, que incluirá, de uma vez por todas, o pensamento materialista histórico no contexto dos debates sobre educação e, por conseguinte, nas análises e leituras a respeito das dificuldades de aprendizagem.

As contribuições do que denominamos ciência psicológica e dos trabalhos no campo da sociologia da educação, merecerão maior atenção posteriormente, ao caracterizarmos os discursos atualmente estabelecidos no campo educativo para a abordagem das dificuldades de aprendizagem.

Por hora, resta destacarmos a quase absoluta ausência, no contexto científico psiquiátrico do tratamento das dificuldades relacionadas à aprendizagem, da consideração da posição das crianças sobre a questão. Fica evidente, na maneira como são construídas as explicações, o lugar dado às crianças a que se referia Sauret (2003). Estas são oferecidas como objeto, "pés e mãos atados", ao discurso da ciência, no seio do qual, esperamos ter ficado evidente, não há lugar para o sujeito e suas idiosincrasias.

Além disso, chama-nos atenção, o fato de grande parte dos 'distúrbios' descritos permanecer sem uma posição conclusiva nos manuais analisados. Em muitos desses distúrbios os autores identificam prováveis causas, apontam teorias divergentes a respeito, sem, contudo, assumirem uma posição definitiva quanto aos mesmos. Tal fato não é, em si, problemático, considerando que ao se colocarem dessa maneira, nossos autores deixaram aberta a possibilidade de outras leituras e interpretações. Por outro lado, sabemos que a própria nomeação de um distúrbio, mesmo que ainda provisória, pode viabilizar usos indiscriminados da mesma.

Na sequência, examinaremos o modo como são concebidas as dificuldades de aprendizagem das crianças na escola, a partir das falas dos professores da rede pública de Belo Horizonte. A análise dos relatos dos professores nos remeteu novamente ao campo da ciência. Não a ciência psiquiátrica como havíamos imaginado a princípio, mas fundamentalmente as proposições formuladas no contexto de uma psicologia e uma sociologia de orientação funcionalista.

3

**OS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA E AS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS
CRIANÇAS**

Essa etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com professores da Rede pública municipal de Belo Horizonte. Entrevistamos, ao longo do ano de 2013, 11 professores em seis escolas da rede, em seis regiões distintas da cidade de Belo Horizonte que possui nove regionais para fins de organização dos serviços públicos. As entrevistas, a princípio previstas para serem realizadas em nove escolas, uma para cada região, foram interrompidas após a sexta região, em função da repetição de conteúdo encontrada no material produzido.

Todos os professores entrevistados foram escolhidos por trabalharem no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), instituído pela prefeitura em 2007 e destinado às crianças escolarizadas com dificuldades de aprendizagem.

Trata-se de um projeto organizado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/BH), destinado exclusivamente às crianças com dificuldade de aprendizagem. Foi elaborado a partir dos dados de uma avaliação diagnóstica, realizada em 2006, aplicada aos alunos do 2º e 3º ciclos das escolas municipais de Belo Horizonte e tem como objetivo resgatar capacidades relacionadas à alfabetização e ao letramento²⁴, ainda não desenvolvidas pelos alunos. A origem desse projeto, contudo, encontra-se em algumas iniciativas, dispersas nas escolas da rede municipal de ensino, que visavam à abordagem das dificuldades de aprendizagem com as quais se deparavam em seu cotidiano. Trata-se, então, de um projeto cuja origem foi determinada pelas dificuldades de aprendizagem identificadas nas escolas.

A avaliação, que deu origem ao projeto, visava, além da verificação do desempenho dos alunos, à identificação dos fatores que estivessem contribuindo para o insucesso das práticas de alfabetização nas escolas. Para a apuração dessas informações, o processo avaliativo contou com a participação ativa dos coordenadores das escolas, que realizaram o levantamento dos principais fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos, como se segue:

1º - Metodologia inadequada

2º - Falta de participação e pouca estruturação familiar

3º - Imaturidade e defasagem

²⁴ O conceito de letramento é utilizado por alguns pesquisadores com o intuito de ampliar o sentido já conhecido de alfabetização. Nessa concepção, sujeitos letrados “são sujeitos que usam a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, de forma a garantir sua autonomia e seus direitos como cidadão.” (REZENDE, In: GOMES, 2004, p.111)

- 4º - Falta de atenção e motivação por parte dos alunos;
- 5º - Fatores sociais
- 6º - Problemas de saúde física e mental
- 7º - Indisciplina (Secretaria Municipal de Educação, 2008, p.06)
- 8º - Baixa autoestima

Em função desse resultado, a SMED/BH direcionou o foco de atenção do projeto para o assessoramento dos professores em seu trabalho, uma vez que a metodologia inadequada havia sido apontada como fator de maior relevância no baixo desempenho dos alunos. Além disso, foram criadas turmas com as crianças que apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem. Cada uma dessas turmas acolheria, em média, 10 alunos sob a orientação de um professor designado para essa tarefa.

A execução do PIP teve início em 2007, tendo como eixo principal o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de “um olhar diferenciado para o (a) aluno (a) participante” (Secretaria Municipal de Educação, 2008, p.6). Posteriormente, foi acrescentado também o ensino de matemática. Atualmente, esta intervenção acontece em todas as escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e conta com um grupo de professores dedicados à sua realização, o que implica em um alto custo para a prefeitura, considerando que a cidade conta com um total de 183 escolas distribuídas, como dissemos, em nove regiões.

O Projeto de Intervenção Pedagógica da SMED/BH confirmou-se como apropriado à pesquisa, primeiramente em função de seu foco de interesse, “crianças com baixo desempenho”, o que nos colocou diretamente em contato com as dificuldades de aprendizagem detectadas em cada escola e, conseqüentemente, com as crianças e as equipes destinadas ao trabalho com elas. O PIP constituiu-se, então, no ponto de partida para que se pudesse conhecer a maneira como cada escola concebe as dificuldades de aprendizagem. Nossos primeiros contatos com as escolas nos informaram que cada uma, a seu modo, se apropria do projeto compondo as turmas com outras crianças, além das designadas pelos instrumentos formais de avaliação da secretaria. Este aspecto fortalece o interesse dessa pesquisa por esse campo específico, recortado a partir do projeto, uma vez que, provavelmente, encontraríamos nesses grupos de trabalho, uma representação bastante completa do que cada escola identifica como dificuldade de aprendizagem. Assim, acreditávamos poder ter acesso às nomeações sobre esse fenômeno no lugar e instante concretos de seu tratamento pela escola.

Os relatos dos professores entrevistados colocaram-nos, logo de saída, diante de uma situação inesperada e isto exigiu uma reformulação no desenho da pesquisa. Nossa hipótese inicial era de que as explicações predominantes no contexto escolar, no que se refere às dificuldades de aprendizagem das crianças, se apresentariam contaminadas por referências ao saber médico. Estávamos demasiadamente absorvidos por uma repetição significativa que nos chegava através das demandas dirigidas à Clínica de Psicologia da PUC-Minas e dos relatos de estagiários que enviávamos às escolas nos projetos de estágio curriculares do Curso de Psicologia. O que nos apontavam essas fontes? De que repetição se trata?

Chegavam-nos, constantemente, uma proliferação de 'diagnósticos', nem sempre formalmente produzidos²⁵, tais como: hiperatividade, TDAH, autismo, depressão endógena, deficiência intelectual, atraso mental. Com essas hipóteses ou diagnósticos, professores e algumas famílias recorriam com suas crianças aos especialistas, e nós, através de nossas ofertas de estágio do Curso de Psicologia, nos encontrávamos exatamente nessa posição.

Nossa expectativa se justificava também em função de uma tendência, já identificada e apontada por diversos autores, referente à “apropriação do discurso médico-psicológico no cotidiano escolar” (GUARIDO, 2010, p.35). Para essa autora, a tendência cientificista foi responsável, no decorrer da modernidade, pela “validação de uma nova autoridade em termos de educação de crianças.” (GUARIDO, 2010, p. 35), que teve como consequência, uma patologização crescente das dificuldades das mesmas no contexto escolar. Em outro momento e na mesma direção, Guarido e Voltolini (2009, p.249), através de uma reconstituição histórica do processo de medicalização no ocidente, também nos advertem sobre os efeitos da disseminação das pesquisas biológicas, quando se apresentam como “visão hegemônica da subjetividade”. Alerta reforçado por Gomes (2004), que identifica o fracasso escolar como “historicamente produzido e criado por médicos e psicólogos e que vem sendo tratado de forma patológica, naturalizada e a-histórica pela maioria das escolas” (GOMES, 2004, p.08). De nossa posição, interessados e envolvidos com as demandas associadas às dificuldades de aprendizagem, já acompanhávamos as discussões e alertas sobre as consequências desse processo, o que justifica nossa hipótese inicial em relação às concepções predominantes no contexto escolar, acerca das dificuldades de aprendizagem.

²⁵ Muitos desses 'diagnósticos' que acompanhavam as crianças que nos eram encaminhadas não haviam sido estabelecidos por especialistas, como médicos ou psicólogos, mas pelas próprias professoras e/ou as famílias das crianças.

Nossa investigação mostrou que, de fato, uma parcela das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, têm suas dificuldades identificadas a partir do saber médico. Nossa surpresa foi constatar que não representam mais que 10% do total de crianças às quais se atribui alguma dificuldade no processo de aprendizagem.

Essa posição aparece nas falas de alguns professores quando tentam localizar a dificuldade que percebem em algumas crianças:

P1²⁶: Com déficit de aprendizagem tem, tem o G.

P2: Mas não do tipo assim do G.I.

P1: Tem deficiência até maior que do G.I.

Pesquisadora: Deficiência de que tipo?

P1: De aprendizado.

P2: Muito déficit de atenção, se distrai, sonha.

P1: Agora já as novatas tem 2 na mesma situação que deve ter algum problema mental

P6: E ela não sai, vamos supor, hoje ela aprende eh, lê pra mim três consoantes aprendi direitinho, amanhã ela já não sabe mais. Então quer dizer, é uma menina, a gente não tem um laudo, a gente não sabe o problema que ele tem, e a gente não tem nem condições de eh, diagnosticar é isso, a gente não tem essa condição. A gente só sabe que a dificuldade é grande demais.

As falas acima denotam, como afirmado, a presença de referência aos saberes médicos, no modo como os professores se referem a algumas crianças com as quais têm contato no PIP. A maior parte dos professores entrevistados, contudo, não se sente à vontade para apontar esses diagnósticos e sugere que seria preciso uma investigação mais precisa a ser empreendida por especialistas.

P10: E né, eu atribuo mais é isso, porque assim, a gente tem muito aluno com dificuldade de aprendizagem, mas que não tem um laudo, não tem né, nada que comprove essa dificuldade.

²⁶ Os professores entrevistados serão identificados pela letra P acrescida de um número. Cada professor terá sua identificação e sempre que sua fala for citada a referência será mantida.

P4: ...a gente precisaria de um laudo mesmo de um outro profissional né, nós não temos condições de estar afirmando, mas a gente percebe que são crianças que levam um tempo maior que as outras para aprender

Embora o percentual²⁷ de crianças com dificuldades localizadas no contexto do saber médico seja relativamente pequeno, considerando, tanto o universo de crianças matriculadas no ensino fundamental em cada escola investigada, quanto o conjunto das crianças apontadas como possuidoras de alguma dificuldade para aprender, inscritas no PIP, tal fato não pode ser banalizado.

Em se tratando do saber médico, sua imposição, além do efeito segregador sobre o sujeito, como o de qualquer outro saber que pretende estabelecer designações generalizadas, pode conduzir a um destino ainda pior que é a medicalização. Por essa via vemos reduzir-se ainda mais as chances dos sujeitos em dar conta do mal estar, inerente à educação, implicados por seu desejo. Guarido (2010) adverte que a impotência é um dos efeitos desse discurso biologizado, fazendo com que os sujeitos não se vejam capazes de agir sobre o que lhes acontece.

As entrevistas realizadas nos indicaram, contudo, a predominância de outros saberes na abordagem das dificuldades das crianças relativas aos conteúdos escolares. Um conjunto de saberes que chamaremos psico-sócio-pedagogizado, onde terão destaque as condições concretas de vida sob as quais se encontram as crianças com dificuldades, suas relações familiares e as condições da escola através do modo como intervém os professores. A escolha por essa forma 'agregada', que inclui diversas ciências, e se reproduz nas falas dos professores entrevistados se deve, como teremos oportunidade de desenvolver, a alguns fatores importantes. Por hora, destacamos o fato de que, concordando com Voltolini (2011, p.239), também entendemos a pedagogia "como um lugar de articulação das 'ciências' da educação", o que permite-nos pensa-la como constituída pelo gerenciamento desses saberes em prol da empresa educativa, independente da maneira como esta seja concebida. Ademais, essa composição de saberes, aos moldes de um mosaico, nos foi repetidamente

²⁷ Considerando que cada professor do PIP atende 40 alunos a cada ano e que cada um deles identificou no máximo 4 crianças às quais atribuem algum tipo de patologia, orgânica ou psíquica, temos então um percentual de, no máximo, 10% de crianças cujas dificuldades encontram-se circunscritas pelo saber médico. Caso tomemos o contingente de crianças matriculadas no ensino fundamental esse percentual será ainda menor.

apresentada pelos professores com os quais empreendemos nossa investigação. Essa posição, expressa nas falas dos professores, reflete, como teremos oportunidade de verificar, a “pretensão de alicerçar o trabalho educativo em uma visada científica” (VOLTOLINI, 2011, p.241), coerente com o movimento de ‘renovação’ da educação, conhecido como escolanovismo. Vale ainda registrar que encontramos a crítica a essa forma composta de apresentação do saber pedagógico hegemônico, em algumas referências de Lajonquière (1998) sobre a questão. Por fim, como veremos, será através da articulação entre esses saberes que se constituirá um conjunto de justificativas para as supostas dificuldades das crianças com a aprendizagem.

3.1 As dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva psico-pedagogizada

A tendência à psicologização dos impasses vividos pelas crianças no contexto escolar vem sendo denunciada a muitos anos. O conhecido trabalho de Patto (1984), *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, é considerado um marco ao introduzir, na discussão sobre o fracasso escolar, a crítica à psicologia, enquanto um saber a serviço da manutenção da sociedade de classes através de sua intervenção no campo educacional. Primeiramente constitui-se em uma crítica feita à psicologia a partir de seu interior, o que faz com que seu tom seja, na verdade, o de uma auto-crítica, fato que confere legitimidade às questões apontadas. Além disso, sua análise propõe um exame que desfoca a discussão das crianças como responsáveis por seu fracasso, em uma perspectiva psicologizada, para concentrar-se nos determinantes sociais tanto do fracasso das crianças na escola quanto da maneira como a psicologia aí se introduz, como uma suposta resposta a esse fracasso. A afirmação da autora resume o que nos ofereceu com seu trabalho:

Em suma, tal análise poderá fornecer dados que permitam verificar a hipótese de que os psicólogos escolares, tal como os professores primários, mas num nível de sofisticação cientificista maior, tem sido veículos da ideologia dominante, estando, portanto, engajados num processo de colaboração com a manutenção do sistema social onde se inserem. (PATTO, 1984, p.14)

Para Souza (2010), o trabalho de Patto representa uma mudança na perspectiva de abordagem do fracasso escolar e se introduz em um momento político bastante fértil para

uma “discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória e enraizada na realidade social.” (SOUZA, 2010, p.58)

Questionamo-nos, contudo, se essa tendência psicologizada de abordagem do fracasso escolar, cujo trabalho de Patto (1984) denuncia de maneira esclarecedora, encontra-se excluída do contexto escolar.

O conhecido trabalho de Lajonquière (1999), *Infância e Ilusão (Psico)pedagógica*, a nosso ver, responde que não. O autor, no texto extraído de sua tese de livre docência apresentada à Universidade de São Paulo, demonstra a existência de justificativas que atribuem às dificuldades presentes no contexto pedagógico, inadequações das práticas pedagógicas utilizadas ou supostas incapacidades cognitivo-afetivas das crianças escolarizadas. O ponto de interseção desses dois aspectos ou razões encontra-se estruturado na tese de uma suposta adequação natural entre as capacidades das crianças e os métodos de ensino utilizados. É exatamente nessa suposta adequação natural que o autor situa a Ilusão (psico)pedagógica, título de sua obra. Valendo-se do referencial da psicanálise, entende que tal ilusão se sustenta, fundamentalmente, na renúncia do adulto frente ao dever que a educação lhe impõe, de recolocar a lei do desejo, e da castração, em ato. Ao contrário, esquiva-se dessa posição em nome da manutenção da ilusão de um mundo sem falta, experimentado através da criança naturalmente ajustada à realidade. Lajonquière fala de um "horror ao ato educativo", para referir-se a essa posição do adulto em relação à criança. Horror cuja medida é proporcional à crença no "(psico)pedagógico hegemônico" (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 191).

Logo, constatamos, também com Lajonquière, um inflacionamento do saber (psico)pedagógico no contexto educativo que, em sua análise, associa-se a uma renúncia à educar. Solidário à posição de Guarido (2010), o autor reafirma a tendência, instaurada ainda no século XIX, de abordagem das dificuldades decorrentes dos processos educativos pelos saberes psicológicos. Desde então:

[...] quem sabe sobre a educação e, portanto, fala como especialista da matéria é o (psico) pedagogo - suposto hoje detentor de uma série de saberes 'psi' aplicados que possibilitam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções 'educativas' colocadas em ação." (LAJONQUIERE, 1999, p.29)

Por fim, destacamos, na análise realizada por Lajonquière, a existência de uma equivalência entre os termos "problemas, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, bem como erro ou fracasso escolar." (Idem, p.161) quando abordados pelo saber (psico)pedagógico.

No nosso caso, focalizamos o que se reconhece como dificuldade de aprendizagem, a fim de delimitar as formas do saber que se produz na escola pública para abordá-la e justificá-la. Constatamos, quatorze anos após o trabalho de Lajonquière e, praticamente, trinta anos após a clássica obra de Patto (1984), que as justificativas correntes entre os professores das escolas investigadas, acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças, ainda se encontram substancialmente alicerçadas em suposições psico-pedagogizadas, acrescidas de uma explicação sociologizada que se produz amparada nas precárias condições materiais de vida das crianças. Vejamos então como se constitui, em sua origem, esse conjunto de saberes que, ainda hoje, se reproduz nas escolas como explicação para os impasses experimentados pelas crianças.

3.2 A constituição de um saber: as justificativas psico-sócio-pedagogizadas

As explicações que se forjaram no campo da psiquiatria, sobre as dificuldades relacionadas à aprendizagem só ganharam consistência a partir do aporte de uma série de pesquisas sobre a criança e o desenvolvimento de instrumentos que permitiram avaliar, de maneira mais objetiva, as supostas capacidades e habilidades mentais recém descobertas. Como registramos, os autores dos mais significativos manuais de psiquiatria infantil, produzidos no século XX, Leo Kanner e Ajuriaguerra, se esforçaram em oferecer uma visão abrangente das patologias infantis, incluindo as que se manifestam no contexto educativo, levando em conta as pesquisas no campo da psicologia, os dados das avaliações psicométricas e algumas referências à teoria psicanalítica. Lembramos, contudo, que a utilização desses referenciais se tornou algo absolutamente necessário, senão a condição mesma, para que se ampliasse a abordagem das patologias relacionadas à infância. Foi justamente o aporte dessas pesquisas que possibilitou a consolidação da psiquiatria infantil como um campo específico.

Através da análise criteriosa dos manuais citados, constatamos a presença constante de autores que se encontram entre os nomes mais representativos da pesquisa sobre a

criança e seu desenvolvimento, cuja produção é significativamente profícua no final do século XIX e início do século XX. No conjunto das referências teóricas apresentadas, apesar dos esforços dos autores em oferecer uma ampla visão, é inegável o predomínio de uma orientação funcionalista representada por nomes como Dewey, Gesell e Watson. Tal orientação, cujas influências se estendem às mais diversas áreas do conhecimento científico, será a base para a constituição de uma corrente no campo das psicologias, cujo impacto na educação será decisivo: a Psicologia Diferencial. Ao lado das avaliações psicométricas e de alguma menção às contribuições da Psicanálise, essa corrente psicológica, de fundamentos essencialmente funcionalistas, como afirmamos, se tornará a referência principal a orientar o campo da educação participando da definição de políticas, da elaboração de metodologias de ensino e dos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem. Esta tendência será especialmente predominante até os anos setenta, do século passado, quando registramos o aparecimento de algumas leituras do cenário educativo da perspectiva de uma sociologia de referência materialista histórica. Autores como Althusser, e, posteriormente, Bourdieu, serão os representantes desta tendência que, como veremos, não chega a ser incorporada de maneira ampla às análises socialmente vigentes sobre a educação e seus problemas. Diferentemente, como ressalta Voltolini (2011, p.247), a influência da ciência sociológica quando aplicada ao campo da educação “parece ter servido para induzir uma posição técnica, uma prescrição de papel para o professor” posição que confirma a sociologia como um saber a mais no intuito de escamotear a impossibilidade inerente ao processo educativo.

Vejamos então, como essas referências se imiscuem ao campo educativo chegando a incorporar-se como parte significativa dos saberes vigentes sobre a educação. Saberes esses que, como afirmamos, ainda hoje, continuam essencialmente alicerçados em concepções elaboradas há mais de um século. Verificamos isto através das entrevistas com os professores do PIP. As explicações que estes elaboram para as dificuldades de aprendizagem que são identificadas nas crianças, contêm, ainda hoje, os traços de um modo de conceber a criança, sua relação com a família e o ambiente social mais amplo, seus processos de aprendizagem e as dificuldades a ele inerentes, forjados no início do século XX.

3.2.1 O pensamento funcionalista e a constituição da Psicologia Diferencial

Concebido como “um conjunto fundamental de valores e procedimentos que enfatizam os atos adaptativos e as relações funcionais empiricamente demonstradas” (MARX e HILLIX, 1973, p.187) o pensamento funcionalista tem suas origens alicerçadas nas pesquisas de Darwin que, com a publicação de *Origem das Espécies* (1859), causou enorme repercussão no meio científico. A proposição de Darwin de uma evolução, determinada pela capacidade de adaptação ao meio, ganharia força de paradigma a orientar as mais diversas ciências. No campo da psicologia, a teoria da seleção natural seria o ensejo de elaboração de um projeto explicativo do comportamento humano que teve com Galton (1822-1911) seu primeiro impulso. Primo de Darwin, Galton dedicou-se a estudar o problema da hereditariedade da inteligência nos seres humanos e seu livro, *Hereditary Genius*, publicado em 1869, representa um marco nas pesquisas sobre as diferenças individuais, às quais acrescentava as possibilidades de sua aferição através de testes mentais. Dessa forma, abre caminho para uma visão das desigualdades individuais apoiada em determinações biológicas. Tal concepção será posteriormente ampliada e as diferenças individuais serão atribuídas também, às influências do ambiente sóciofamiliar.

A tese funcionalista, contudo, prevalecerá como suporte de ambas as explicações, e terá em William James (1842-1910), uma de suas principais referências. É dele a formulação de um de seus principais fundamentos: o comportamento humano, em especial a mente humana, deveria ter uma função para que sua existência se justificasse. Dito de outro modo, tanto os comportamentos quanto os processos mentais teriam como finalidade última a adaptação do homem às contingências ambientais dadas, dessa forma, deveriam ser compreendidos como respostas adaptativas dos indivíduos às exigências do meio. O uso do termo função, nesse contexto, seria utilizado em sua dupla acepção: como atividade ou uso e também em seu sentido matemático, significando uma dependência de uma variável em relação à outra.

Originado nesse princípio essencialmente adaptacionista, o pensamento funcionalista se desenvolve no campo da psicologia, apoiado em algumas referências significativas, que se estabelecem desde os trabalhos pioneiros de Galton: a biologia, a estatística, as experimentações em psicofísica e o desenvolvimento dos testes psicológicos. Todas essas frentes de pesquisa irão contribuir para a consolidação de uma reconhecida corrente no campo da psicologia, conhecida como Psicologia Diferencial que, de acordo com

os planos de Galton, deveria ser a principal norteadora de seus projetos de Eugenia (PATTO, 1993).

Lembremos que os testes psicológicos têm sua origem nas pesquisas de Galton que pretendiam mensurar capacidades sensório-motoras simples. Mas será Cattell (1860-1944) o primeiro a utilizar o termo 'teste mental', segundo Anastasi (1967). Os testes de Cattell insidiam sobre processos sensoriais e sua relação com respostas motoras simples, media-se assim, o tempo de reação entre os indivíduos testados. Como bom experimentalista, Cattell, entendia ser necessário precisar melhor os instrumentos de medida de capacidades mais simples, antes de utilizá-los na medição de funções mais complexas, entre as quais situam-se a leitura, a memória e a capacidade aritmética. Nessa direção, trabalharam vários pesquisadores e psicólogos europeus, mas foram Binet e Simon os principais responsáveis pela elaboração de uma série de testes, as conhecidas escalas de inteligência, que tinham por objetivo fornecer uma medida do nível do funcionamento intelectual do indivíduo. A contribuição de Binet é decisiva para o avanço da Psicologia Diferencial, pois, a partir de sua crítica ao elementarismo das pesquisas de Galton e Cattell, dedica-se ao estudo e desenvolvimento de testes para avaliação das funções mentais superiores e processos complexos do psiquismo. Já tivemos oportunidade, no primeiro capítulo, de explicitar as bases do pensamento e os antecedentes das pesquisas que resultaram nas escalas de Binet-Simon, além de identificar sua importância e abrangência de aplicações. Resta-nos, ainda, sublinhar a importância desses pesquisadores para o estabelecimento da Psicologia Diferencial como uma corrente consistente de pensamento e pesquisa.

De acordo com Anastasi (1967), o trabalho publicado por Binet e Victor Henri em 1895, *La Psychologie Individuelle*, teria sido o marco de consolidação da Psicologia Diferencial por apresentar uma primeira análise sistemática de seus objetivos e métodos. Assim, essa importante corrente no campo da psicologia se constitui como um modelo explicativo sobre as diferenças humanas, baseado na ideia funcionalista de adaptação ao meio, aplicada aos comportamentos e aptidões, físicas e mentais. Ou seja, aquilo que os indivíduos apresentam, seus comportamentos, mas também suas aptidões e capacidades mentais, poderiam ser compreendidos se analisadas suas relações funcionais com o contexto enquanto determinante das condições adaptativas. Tal concepção se viu reforçada por sua abordagem experimental dos fenômenos que, associada ao tratamento estatístico, resultou no desenvolvimento dos instrumentos de medida, os testes psicológicos, os quais

asseguravam seu caráter científico, ratificando seu lugar no conjunto das ciências do início do século XX. Isto justifica a afirmação de Patto (1993, p.37), ao definir a Psicologia Diferencial como “a psicologia que se quer investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos.”

A Psicologia Diferencial, assim constituída, será a principal referência utilizada na explicação das diferenças de rendimentos escolares, bem como, segundo Patto (1993), na explicação das desigualdades de acesso da clientela escolar aos graus escolares mais avançados. Como vimos, é significativa a presença das teses decorrentes da recém criada corrente de psicologia entre os psiquiatras, primeiros a abordarem os problemas das dificuldades de aprendizagem, os quais, com o apoio dos testes psicológicos, especialmente os referentes à inteligência, viam seus diagnósticos ganharem consistência.

O interesse pelas pesquisas sobre as diferenças individuais se estenderá também aos psicólogos e pedagogos interessados pelos problemas escolares de um modo geral. Não por acaso, serão os principais autores dessa corrente psicológica, as referências maiores de um movimento de grande importância no meio educacional europeu e, posteriormente, brasileiro: o movimento Escola Nova. Dessa forma, para além dos diagnósticos das dificuldades relacionadas à aprendizagem, a Psicologia das Diferenças Individuais será referência para uma verdadeira revolução nos modelos de educação. Ficando suas principais teses, de uma vez por todas, atreladas ao contexto educativo.

3.2.2 O movimento Escola Nova

O movimento Escola Nova refere-se “a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino [...] [derivados] de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia.” Com essa afirmação, Lourenço Filho (1963, p.17) introduz seu *Estudo da Escola Nova*, onde apresenta-nos o conhecido movimento de renovação da educação que se baseava na concepção de que o processo educativo deveria ter como função geral o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões. A essa concepção somou-se, posteriormente às duas grandes guerras, a preocupação com o papel da educação para a organização social como um todo.

A origem do movimento, contudo, remonta às pesquisas sobre as diferenças individuais às quais nos referimos anteriormente. Entre os psicólogos e pedagogos que aderem a esse revolucionário movimento no campo da educação, encontramos alguns dos principais representantes da Psicologia Diferencial, tais como: os americanos John Dewey (1859-1952) e Stanley Hall (1844-1924), funcionalistas de primeira linha, bem como Alfred Binet e Edouard Claparède (1873-1940), este último, autor de *A Educação Funcional*, publicado também no Brasil em 1934, na coleção Atualidades Pedagógicas.²⁸

Ao movimento escolanovista se impunha combater uma concepção tradicional de educação caracterizada por uma metodologia apoiada nos interesses da sociedade industrial capitalista e que previa a direção e o controle pelo adulto, da suposta índole desordenada e caótica das crianças. Como resposta, propõem uma educação ‘centrada na criança’, esse novo ser redesenhado pela psicologia experimental do início do século. Essa ‘criança nova’ carregava consigo aptidões e interesses que não poderiam ser desprezados pelo processo educativo. Ao contrário, era preciso criar condições para que se desenvolvessem da melhor forma, permitindo que encontrassem, através da passagem pela escola, um lugar social compatível com suas inclinações naturais.

A concepção de criança subjacente ao movimento de renovação da educação que se organizava, era extraída, como indicamos, das pesquisas em Psicologia Diferencial, e supunha um ser “imaturado e não evoluído” (DEWEY, 1978, p.42) cuja natureza tenderia para o desenvolvimento das aptidões e capacidades em relação a um ambiente propício ao mesmo. Segundo Claparède (1940, p.103) “O educador pode, aliás, intervir para auxiliar a Natureza.”, estabelecendo as condições para o desenvolvimento de determinadas capacidades em detrimento de outras.

Essa será a concepção fundamental que se desdobrará em uma série de princípios norteadores das propostas educativas baseadas no novo modelo. Aos poucos muitas escolas começam a adotá-la e em diversos países são fundadas ou reorganizadas escolas em consonância com os novos princípios. Destacam-se, nesse contexto, a iniciativa de Faria Vasconcelos, fundador da escola nova de Bierges-Lez-Wavre em 1912, na Bélgica e a criação do Instituto Jean Jacques Rousseau por Claparède, no mesmo ano em Genebra.

²⁸ A coleção Atualidades Pedagógicas foi publicada durante 51 anos, de 1931 a 1982, pela Companhia Editora Nacional e teve grande importância na divulgação das ideias pedagógicas escolanovistas no Brasil, tendo entre seus títulos alguns dos principais representantes desse movimento na Europa e, posteriormente, no Brasil.

Antes de prosseguir, é preciso registrar que concordamos com a ressalva feita por Patto (1993), de que subjacente à maneira como se organiza e orienta a proposta escolanovista havia um interesse legítimo de seus idealizadores pela construção de uma “sociedade igualitária, livre e fraterna” (Patto, 1993, p.42). A crítica que fará será dirigida não às intenções dos autores, mas aos meios através dos quais o movimento se engendra. Para ela, as justificativas que se produzem sobre a educação e seus problemas, amparadas por pesquisas que, com o rótulo de científicas, legitimavam a desigualdade social, é que se constituía no verdadeiro problema a ser denunciado. Embora concordemos com Patto (1993) em sua análise dos efeitos sociais do movimento, que produz, segundo suas palavras, um contexto “ideológico reformista” (idem, p.43) no tratamento das questões da educação, nossos interesses se diferenciam. Ao refazermos, mesmo que abreviadamente, o percurso da constituição dos saberes instituídos sobre a educação e seus impasses, pretendemos localizar a origem dos modos como os professores da escola pública, ainda hoje, abordam as supostas dificuldades experimentadas por seus alunos no processo de aprendizagem. Para além dessa localização, contudo, temos como objetivo último dar sustentação à tese de que os modos como se constituíram e ainda se constituem as explicações sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças jamais consideram a posição das mesmas sobre o que lhes acontece. No contexto da abordagem psiquiátrica das ‘patologias’ associadas à educação essa postura, como vimos, fica evidente. É curioso observar, contudo, que mesmo uma pedagogia nova que se diz ‘centrada na criança’ seja concebida a partir de uma concepção de criança forjada por pesquisas científicas decorrentes de observação e experimentação. Nesse modelo à criança não é dada a possibilidade de dizer sobre o que se passa com ela ou como entende a educação que recebe. Os dados referentes a cada criança são colhidos através dos instrumentos de medida, os quais, como sabemos, são feitos para identificar e medir, em última instância, as próprias teorias que os sustentam. Nesse caso, prevalece a definição de criança como um organismo, cujas funções, das mais simples às complexas, devem se desenvolver em consonância com as exigências do meio onde se encontra. Nossa crítica, diferentemente da empreendida por Patto (1993), se fundamenta na evidência da total exclusão da voz das crianças nas abordagens das dificuldades que enfrentam no contexto escolar.

Prosseguindo, então, nosso exame, constatamos que as ideias e práticas escolanovistas europeias e americanas encontraram significativa ressonância no Brasil

republicano do início do século. Vejamos, assim, a forma que tomaram no contexto brasileiro, à qual se encontra claramente expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento subscrito por um grupo de notáveis intelectuais brasileiros, que se tornou referência do pensamento educacional subsequente.

3.2.3 As concepções de educação no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros

A força com que o movimento de renovação da educação se expande na Europa e América do Norte se fez sentir também aqui, efeito da dependência econômica e cultural que ligava o Brasil aos continentes citados. A partir dos anos 20 do século passado, uma série de reformas educacionais²⁹ são implementadas, já inspiradas nas ideias provenientes da nova Pedagogia Científica, como também era conhecida a proposta pedagógica decorrente das pesquisas recentes no campo da psicologia, biologia e educação. Segundo Patto (1993), a partir dos anos 20 no Brasil, a ideologia liberal, que há muito se fazia presente na Europa e E.U.A., começa a se fazer compatível com a ordem econômica vigente, mesmo que nas aparências.³⁰ Dessa forma, a preocupação com a educação toma um lugar de destaque uma vez que, para o discurso liberal, a escola constituía-se em um meio de formar a população para a nova ordem social e o exercício da cidadania.

Entre os responsáveis pelas reformas que se empreenderam nos anos 20 do século passado no Brasil, encontravam-se alguns dos principais signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932. Este documento trazia a crítica ao estado em que se encontrava a educação brasileira, o qual se caracterizava como “fragmentário e desarticulado” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p.188), preferindo considerá-lo ‘inorganizado’ ao invés de desorganizado. A partir dessas constatações, era proposta uma verdadeira reforma com caráter de uma “reconstrução educacional” (ibidem) inspirada nas pesquisas científicas sobre a criança e o processo educativo. O Manifesto faz o elogio da ciência defendendo com veemência a aplicação dos métodos científicos aos

²⁹ Sampaio Dória, SP, 1920; Lourenço Filho, CE, 1923; Anísio Teixeira, 1925; Mário Casassanta, MG, 1927; Fernando Azevedo, DF (Rio de Janeiro), 1928 e Carneiro Leão, PE, 1928.

³⁰ Lembramos que para esta pesquisadora o discurso liberal era parte essencial do processo empreendido pelas economias capitalistas para encobrir o que chamava a “essência da vida social” (Patto, 1993,p.57), a desigualdade de classes.

problemas da educação. Entendia ser esse o caminho de elaboração de uma educação que, ao se desprender:

[...] dos interesses de classes, a que ela tem servido, [...], deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p.191),

Desse modo, o Manifesto assume a orientação geral estabelecida pelos escolanovistas europeus e americanos. Partindo da crítica à finalidade da educação expressa nos modelos tradicionais, que, em seus termos, era voltada para os interesses restritos de classes, ele propõe uma educação cuja concepção de mundo se estruture em torno de princípios que se traduzem por um “espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.”(idem, p.192). Por outro lado, reafirma e defende a subordinação da educação “aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas.” (idem, p.194). Assim pretendem coadunar a concepção de criança enquanto possuidora de aptidões e capacidades naturalmente dadas com a tarefa da educação de dirigir esse desenvolvimento natural para a concepção de mundo que se pretende. Nesse processo defende também a necessidade de colaboração “efetiva entre pais e professores”, pois entende a família como “o quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, [...] um meio moral que se disciplina as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal”. (Idem, p.193)

O Manifesto também defendia, de maneira veemente, uma mudança de atitude e responsabilidade do Estado frente à educação, propondo, com esse fim, que se ultrapassasse o plano das reformas parciais, em direção a uma reforma ampla de caráter nacional. Pretendia fornecer as bases para que se concretizasse uma nova política educacional no Brasil caracterizada pela “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”.(ibidem). Segundo Alves (2010) algumas iniciativas, já na década de 30, alinham-se entre as consequências do movimento consolidado pelo manifesto de 1932, entre elas, se destaca:

[...] as reformas até 1936 (em particular a Reforma do ensino secundário de 1932); o Código de Educação do estado de S. Paulo de 1933; o Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação criados em 1934; a criação da Universidade de S. Paulo e de Porto Alegre em 1934; ou a criação por Anísio Teixeira em 1935 de um Instituto de Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal. (ALVES, 2010, p.174)

O registro que nos fornece Luís Alberto Alves (2010) oferece uma ideia da repercussão que teve o Manifesto no meio educacional brasileiro. Além das já citadas, acrescenta ainda outras iniciativas que representariam também as ideias dos difusores da educação nova, tais como:

[...] o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946; a Carta Magna de 1946; a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (dez. de 1961); o Plano Nacional da Educação (1962) e o Programa Nacional de Alfabetização inspirado no método Paulo Freire. (ALVES, 2010, p. 175)

As citações acima, embora extensas, se fazem necessárias, no sentido de referendar a importância desse documento para o contexto educacional brasileiro. Segundo Xavier (2002), o manifesto representou um verdadeiro “divisor de águas na história da educação brasileira”³¹. Apesar disso, Xavier constata que a educação pública permaneceria, a despeito da repercussão do Manifesto, ainda por muito tempo distante do cumprimento de sua função educativa e democratizante. Tal fato, em sua análise, não deveria diminuir, contudo, a importância do movimento organizado pelos signatários do Manifesto, em dar expressão a um momento de transição política, teórica e institucional. Assim, na perspectiva de Xavier (2002, p.22) a importância maior a ser dada ao Manifesto localiza-se sobre a inegável contribuição à ampla “mobilização em prol da democratização da educação escolar”.

Nosso interesse, por outro lado, se dirigirá a alguns dos pressupostos das ideias escolanovistas respaldados pelo Manifesto, que dizem respeito à concepção de criança e aos fatores intervenientes no processo de aprendizagem, para avaliarmos em que medida ainda se refletem na maneira como os professores concebem seus alunos e compreendem suas dificuldades com o processo de aprendizagem.

Considerando, então, a concepção de criança referendada pelo Manifesto, podemos concluir que esta encontra-se fundada na ideia de um organismo, tomado como ‘dotação de

³¹ Título de sua comunicação no Colóquio Nacional 70 Anos do Manifesto dos Pioneiros : um legado educacional em debate, realizado em Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, em agosto de 2002. Disponível em http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf, visitado em 25 Agosto 2014.

base³² que, no afã de adaptar-se, põe em ação uma série de funções, das mais básicas às mais complexas. A vida, sob esse ponto de vista, se define como “o perpétuo reajustamento de um equilíbrio perpetuamente rompido.” (CLAPAREDE, 1940, p.55). A adaptação ao meio, físico ou social, se constituirá, então, na razão última a explicar os processos dos mais elementares aos mais elaborados da vida humana. Como afirma Claparède (1940, p. 67) “A vida mental, a conduta, tem por função remediar a insuficiência da adaptação natural do organismo.” Dito de outro modo, a atividade mental, função especialmente importante para os objetivos educacionais, seria regida pela mesma necessidade adaptativa, responsável pelo desenvolvimento das estruturas orgânicas do indivíduo.

Assim, a suposta potência adaptativa atribuída ao ‘natural’ será a referência principal a guiar os procedimentos pedagógicos, bastando ao educador organizar o meio, a fim de que a resposta adaptativa do indivíduo se dê na direção desejada. Fecha-se, dessa forma, um ciclo, já denunciado por Lajonquière (2002), no qual as intervenções pedagógicas deveriam se ajustar às potências psicológicas das crianças para que se desenvolvam ‘naturalmente’. É esse mesmo autor quem nos adverte que essa ideia da natureza “como um princípio de existência – ou como o próprio princípio de todo o existente.” (LAJONQUIERE, 2002, p.67) constitui-se em uma forma de “deslocar o papel do acaso e da vontade humana na gênese das existências” (ibidem). Outra questão a ser formulada a partir dessa crença na natureza adaptativa do indivíduo é se a concepção de uma potência psicológica suposta na criança, não é somente mais uma forma de justificar a direção escolhida na educação empreendida, operação já denunciada por Lajonquière (2002) e Patto (1993) com argumentos diferentes. O fato é que essa concepção de criança encontra-se presente já em 1932, no Manifesto dos Pioneiros e, pelo que constatamos, se mantém até os dias de hoje. Destacamos ainda, o papel atribuído à família e à escola pelo movimento Escola Nova e que também será referendado pelo Manifesto dos Pioneiros. À família atribui-se o valor de “quadro natural” que sustenta socialmente o indivíduo, como já mencionamos. Assim, a família assume uma importância especial, pois aparece como responsável pelo início da socialização, meio moral onde nascem “as aspirações para o ideal”. Veremos que essa concepção se fortalecerá com as influências da leitura psicanalítica de alguns educadores e higienistas brasileiros, os quais não só atribuíam à família um papel determinante na vida das crianças, como se tornaram críticos ferrenhos do que entendiam ser os desvios de caráter promovidos por influências

³² Para utilizar a expressão largamente empregada por Ajuriaguerra já destacada anteriormente.

nefastas do meio familiar sobre as crianças. Por fim, à escola caberia o papel de oferecer “aos impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”. Fica-se com a questão, ainda, de como seria possível a conciliação entre os ‘impulsos interiores’ e a concepção de sociedade que se pretendia. Essa seria a questão essencial a nortear os esforços pedagógicos. O papel atribuído ao educador aqui mencionado, ao nosso ver, coincide também com a análise que Voltolini (2011) apresenta-nos do projeto escolanovista, no que se refere a esse aspecto. Partindo da “crítica ao professor detentor de conhecimento” passa-se à defesa do professor como “intermediador”, “facilitador”; “estimulador” (VOLTOLINI, 2011, p.246). Nessa vertente, adverte-nos este autor, que a posição do professor se reduziria à apresentação de um objeto de conhecimento à criança, que deveria ser aprendido em ‘si mesmo’, independente de quem o apresente.

Cabe-nos avaliar, contudo, que concepção de dificuldade de aprendizagem se depreende desse modo de conceber a criança e o papel da escola. Como salientamos em nossa análise dos manuais de psiquiatria infantil, as explicações decorrentes desse posicionamento francamente funcionalista na análise dos processos educativos irão recair sobre as reais capacidades das crianças para aprender, que dependerão da integridade da base biológica e do histórico de relações com o meio, através do qual se avalia em que direção a criança foi estimulada a adaptar-se. A importância dada ao contexto faz com que também se considere o papel da escola no processo de análise das dificuldades de aprendizagem das crianças. Assim, tanto nos textos escolanovistas quanto nos manuais de psiquiatria examinados, encontramos as mesmas referências a nortear o exame das dificuldades de aprendizagem.

No contexto da Psicologia Diferencial, as diferenças em relação à capacidade do organismo para responder às exigências do meio (posição mais hereditária) associadas às habilidades efetivamente estimuladas pelo contexto onde se desenvolve a criança, serão as variáveis responsáveis pela capacidade de aprender das crianças. E serão os instrumentos de avaliação, desenvolvidos no início do século, os responsáveis por mensurar essa capacidade. Não por acaso, são Binet e Simon os autores de “*Les Enfants Anormaux*”, publicado em 1907, como nos lembra Patto (1993). É esta mesma autora quem nos oferece uma definição dos ‘anormais infantis’ encontrada nos anais do Congresso de Assistência, realizado em Montpellier em 1914:

Aqueles que, sob influência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados nos mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente.” (PATTO, 1993, p.41).

Embora o texto expresso do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” não se detenha na discussão das dificuldades de aprendizagem das crianças e suas causas, sua posição explicitamente afirmada em defesa de uma pedagogia científica, apoiada nas pesquisas psicobiológicas de orientação funcionalista, no permite deduzir a direção a ser dada à análise das dificuldades e problemas de aprendizagem. Direção esta que terá nos trabalhos de Arthur Ramos (1903-1946) a ocasião de completar-se e organizar-se a partir da inclusão de uma certa leitura das ideias de Freud e seus seguidores.

Este reconhecido médico alagoano, ao assumir, no início da década de 30, a seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, o IPE, empreenderá um projeto educacional visando à classificação das crianças escolarizadas segundo seu potencial intelectual e aptidão, objetivando, assim, tratar aquelas que apresentassem problemas de aprendizagem. O nome de Ramos nos interessará especialmente por ser um dos expoentes, no Brasil, da utilização das ideias psicanalíticas na compreensão das questões educacionais. Como assinalamos, a constituição desse mosaico de saberes psico-sócio-pedagogizado acerca das dificuldades de aprendizagem se deu também com a contribuição das ideias psicanalíticas, que se tornaram indispensáveis à compreensão sobre a criança que se forjara na passagem do século XIX para o XX, (BERCHERIE, In: CIRINO, 2001). No Brasil, tal influência se deu principalmente através de Arthur Ramos e seu projeto higienista.

Interessa-nos ressaltar, contudo, a participação de Ramos não só pela abrangência e relevância social de suas ideias, que influenciam significativamente a elaboração de um conjunto de saberes sobre a educação e seus problemas, mas também para que possamos compreender como as ideias de Freud foram tomadas e utilizadas na elaboração de um projeto higienista, cuja educação era um dos meios privilegiados. Preocupa-nos também, estabelecer as diferenças necessárias entre a psicanálise que se utilizava nos meios educacionais e médicos do início do século XX, cujos efeitos ainda hoje se fazem sentir nas falas das professoras que entrevistamos, e a leitura psicanalítica que nos serve de guia e nos fundamenta na construção dessa tese. A primeira, pretendemos apresentar na sequência e a segunda ficará mais clara posteriormente.

3.2.4 Arthur Ramos: da ‘criança anormal’ à ‘criança problema’

O médico higienista Arthur Ramos é identificado como responsável por uma importante mudança na abordagem das crianças com dificuldades escolares. Sob sua pena, a concepção de ‘criança anormal’, significativamente presente nos textos sobre as dificuldades de aprendizagem até os anos 30 do século XX, dará lugar à de ‘criança problema’. Esta última, identificada como não possuindo quaisquer disfunções orgânicas ou déficit intelectual, mas que, com o suporte teórico da psicanálise, apresentava comportamentos desajustados decorrentes das influências de seu meio sócio-familiar. A pesquisa que se empreende e se apresenta em *A Criança Problema*, publicado em 1939, evidencia que 90% das crianças consideradas ‘anormais’ quando comparadas com as ‘normais’, não apresentavam qualquer tipo de “anomalia mental”. Curiosamente, esse percentual se repete em nossa pesquisa. Lembremos que os professores entrevistados por nós atribuíram a mais ou menos 10% das crianças com as quais trabalham no PIP, a suspeita ou constatação de alguma disfunção de origem orgânica. Para Ramos como para os professores entrevistados por nós 75 anos depois, 90% das crianças com dificuldades de aprendizagem eram crianças que apresentavam dificuldades de adaptação ao ambiente familiar e/ou social, cujas dificuldades provinham exatamente das relações anteriores nesses mesmos contextos. Vejamos como se organizam os argumentos de Ramos na explicação desse processo.

Em *Educação e Psicanálise* (1934)³³ o autor admite, concordando com os princípios da Escola Nova, o pressuposto de Dewey que entendia como função do processo educativo a reorganização da experiência com a finalidade de “orientar as tendências individuais aproveitando a experiência adquirida da humanidade” (RAMOS, 1934, p.14). Ele entende, contudo, que aí entrariam as contribuições da psicanálise que poderiam “desvendar as imperfeições originárias, mostrando, de outro lado, as tendências à ordenação que existem em estado inconsciente no homem.”(idem, p.15). Acredita ainda que a psicanálise poderia fornecer um método que levaria à solução de “certas situações pedagógicas difíceis e insolúveis.” (ibidem). Ainda nesse estudo, Ramos apresenta-nos sua leitura psicanalítica da personalidade. Seguindo a orientação psicanalítica de Alfred Adler (1870-1939), Ramos

³³ Na apresentação das ideias psicanalíticas em sua relação com o campo educativo, Ramos recorrerá a um grupo considerável de pesquisadores que desenvolveram, em direções muito próprias, as concepções originais de Freud. Entre tantos constantes nessa obra consultada destacam-se: Alfred Adler, Oscar Pfister, Hanz Zulliger, Ernest Schneider, August Aichhorn e Anna Freud

afirma que a personalidade se edifica em função de tendências inconscientes dirigidas para um “triumfar sobre o sentimento de inferioridade” (RAMOS, p.47) em nome do qual agiriam os ‘instintos agressivos’ e os ‘instintos sexuais’. Ao adulto caberia a tarefa educativa de reprimir esses instintos na medida certa, evitando omissões ou excessos. Constata também que essas tendências continuariam a agir no inconsciente, mesmo que recalçadas. Dessa forma, segundo sua leitura do texto psicanalítico, o que modelaria o caráter seriam as “reações do recalçamento sobre a consciência.” (idem, p.133), dito de outro modo, as manifestações do material recalçado que recaem sobre o corpo ou sobre o “espírito” e o “caráter”, (idem, p.134)

Em seu livro *A Criança Problema*, Ramos (1951), como assinalamos, acentuará a crítica à generalização do rótulo de criança anormal às crianças que, em sua visão, apresentavam casos de desajustamentos psicossociais que não chegariam aos limites de um distúrbio mental constitucional. Ele se coloca contrário ao uso “simplista de uma testologia primária que tendia à homogeneização psicológica da criança” (Ramos, 1951, p.441). Como alternativa defende o exame amplo de todos os fatores que influem na composição da personalidade. Como afirma Mokrejs (1987, p.100), no diagnóstico e na terapêutica, o autor baiano não perde de vista a ‘constelação dos seus ambientes familiar e social, incluindo o tratamento médico-orgânico além da assistência alimentar e higiênica.’”. Será essa mesma autora a reconhecer como a contribuição mais significativa de Ramos à reformulação da antiga concepção de anormalidade, além de se constituir em um dos “...pioneiros da literatura educacional brasileira na introdução da ideia de ‘compreensão’ na análise da conduta.” (idem, p.103)

As indicações que temos nos permitem estabelecer uma aproximação entre a leitura que Ramos nos oferece da psicanálise e os pressupostos do movimento Escola Nova, no tocante à relação entre o indivíduo e o meio à sua volta. Apesar de incluir elementos relacionados à uma dinâmica inconsciente, introduzindo, dessa forma, na discussão, a divisão consciente/inconsciente – um dos fundamentos da teoria psicanalítica – Ramos recoloca a questão do direcionamento a dar ao processo educativo, o qual deveria considerar, para além das aptidões das crianças, as ‘tendências’ inconscientes e seus efeitos na consciência. Parece-nos que, embora se valendo de elementos diferentes, o objetivo educacional é expresso por Ramos de maneira muito semelhante ao pensamento funcionalista utilizado como referência nos movimentos de ‘renovação educacional’. Em sua

perspectiva, a dinâmica inconsciente, proposta pela psicanálise, é utilizada como recurso de compreensão dos mais diversos comportamentos, principalmente os inadequados e indesejados socialmente, e um alerta aos educadores, cuja função continua sendo a de dirigir essas 'tendências' aos objetivos sociais esperados. A leitura psicanalítica praticada por Ramos representou uma das correntes na introdução das ideias de Freud no Brasil. Como adverte Facchinetti (2002) o percurso trilhado pela teoria psicanalítica no Brasil não seguiu, contudo, uma única linha ou foi aplicada aos mesmos fins. Em sua análise desse processo, a autora identifica dois caminhos diferentes na inserção da psicanálise em terras brasileiras: o movimento artístico cultural modernista e o movimento higienista, à frente do qual estava Arthur Ramos. Essas duas vertentes se mostravam bastante distintas, segundo Facchinetti (2002):

Freud atraiu o interesse nesse campo discursivo de modos opostos: como instrumento para a crítica à civilização – realizada nos moldes europeus – e para a valorização de culturas periféricas, como a brasileira; ao mesmo tempo, serviu como justificativa para a manutenção, pelo modelo conservador, de controles sociais há muito estabelecidos, ainda que sob nova roupagem.

Nossa leitura da aplicação, proposta por Ramos, dos pressupostos psicanalíticos ao campo da educação coincide com a análise de Facchinetti que entende, ainda, que a utilização das ideias de Freud em uma “prática de saúde, cujo objetivo último era a cura de doenças”, teria lhe retirado a dimensão ética e estética. E seriam exatamente essas dimensões as responsáveis por sua força política, caracterizada pela abertura de possibilidades na constituição subjetiva.

Patto (1993) entende que, após a introdução das ideias psicanalíticas, a abordagem das dificuldades de aprendizagem sofreram um acréscimo:

[...] se antes são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam de anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. (PATTO, 1993, p.44)

Em sua pesquisa, esta autora também registra o desenvolvimento, nos anos 30 do século XX, das 'clínicas de higiene mental e orientação infantil', as quais, em sua percepção, se transformaram em verdadeiras 'fábricas de rótulos'. Dissemina-se, por essa via, a ideia de

que seriam os ambientes sociais atrasados e os grupos familiares patológicos os responsáveis por crianças desajustadas e problemáticas.

Tal perspectiva tornou-se conhecida, já nos anos 60, como a ‘teoria da carência cultural’³⁴, que identificava ambientes culturais inferiores, constituídos por famílias patológicas e/ou ambientes atrasados, como responsáveis pela produção de crianças desajustadas. Respalhado pela psicologia social e educacional e por uma pedagogia essencialmente funcionalista, essa compreensão dos problemas das crianças, aplicada especialmente às questões escolares, desenvolveu-se nos E.U.A. e propagou-se, rapidamente pelas nações colonizadas, incluindo o Brasil. Essa concepção irá convergir, como veremos adiante, com a visão dos professores entrevistados por nós.

Por fim entendemos que a constituição das justificativas psico-sócio-pedagogizadas para as dificuldades de aprendizagem das crianças escolarizadas resultam da confluência de uma série de exigências sociais, econômicas e politicamente engendradas, às quais se responde com um corpo de conhecimentos, que, em sua maioria, possui um caráter antes cientificista que genuinamente científico. A Psicologia Diferencial, essencialmente funcionalista, que dá suporte ao movimento Escola Nova, legou-nos as concepções de aptidão e capacidade que, apesar de serem postuladas como características que diferenciavam cada criança, em última análise, ficavam reduzidas ao potencial natural adaptativo que serviria de referência aos esforços pedagógicos disciplinares. Como constatamos, trata-se de uma teoria que entende as diferenças individuais como resultado do encontro da natural tendência adaptativa, cuja base é o organismo, com os estímulos e exigências provenientes do ambiente. Assim, no contexto pedagógico, essa corrente da psicologia responde a duas questões essenciais: uma referente à constituição do modo como cada criança responde às exigências escolares e, ao mesmo tempo, como a escola deveria agir para alcançar seus objetivos educacionais. O caráter propriamente ‘científico’ é conferido pelos instrumentos de avaliação e medida das aptidões e capacidades.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reproduz, em solo brasileiro, essas orientações. A repercussão e o âmbito desse movimento não deixam dúvidas quanto ao seu

³⁴ A análise da constituição e dos efeitos dessa teoria que se propaga com claros contornos ideológicos encontra-se em Patto, M.H. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

poder de referendar um saber que se propagará, promovendo alterações na legislação sobre educação e nas orientações assumidas nas instituições de formação de professores no Brasil.

O paradigma funcionalista que, dessa forma, se organiza será acrescido das ideias psicanalíticas tanto no contexto europeu e norte americano como também no Brasil. Os clássicos manuais de psiquiatria examinados atestam as influências das ideias de Freud que, como também demonstra a análise das teses de Arthur Ramos, se apresentam como uma justificativa, de ordem um pouco diferente, para os comportamentos problemáticos das crianças que parecem exceder ao escopo interpretativo das hipóteses funcionalistas.

Somando todas essas influências, poderíamos estabelecer a concepção ampla de que os problemas e dificuldades das crianças com a aprendizagem escolar decorrem, basicamente, dos padrões de comportamento adquiridos através das relações estabelecidas no ambiente sociofamiliar, decorrentes do esforço adaptativo inerente ao organismo. A introdução da dinâmica inconsciente, promovida pela influência da psicanálise, não substituirá essa concepção na sua essência, mas agregará outros elementos. A ‘força adaptativa’, postulada pelos funcionalistas, ganha, com a leitura psicanalítica que se propõe, uma nova tradução como ‘tendência inconsciente a triunfar sobre o sentimento de inferioridade’, Ramos (1934).

O que temos, quando formulamos a constituição de um mosaico psico-sócio-pedagogizado, ao qual podemos associar também o caráter biológico, é uma composição de saberes que pretendem oferecer uma abordagem abrangente para a explicação dos fenômenos inerentes ao campo educativo, especialmente as dificuldades e problemas. A formulação de Ramos, já mencionada, ilustra bem essa tendência. A preocupação desse autor em levar em conta, na terapêutica e diagnóstico, a “constelação dos seus ambientes familiar e social, incluindo o tratamento médico-orgânico além da assistência alimentar e higiênica.”, reflete, de maneira exemplar, na composição de fatores citada. Insistimos, contudo, no fato de que as concepções de organismo, psiquismo e sociedade, utilizadas na montagem desse corpo de saberes sobre a educação e seus problemas, refletem a origem funcionalista da qual decorrem.

Retomemos, então, as falas dos professores entrevistados a fim de verificar em que medida ainda ecoam os pressupostos dessa concepção de criança e educação, forjados no início do século XX.

3.3 As justificativas dos professores: ecos do passado ou um novo saber?

Inicialmente, identificamos quais eram as dificuldades que os professores constataavam em seus alunos do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Assim, registramos que as principais dificuldades mencionadas pelos professores relacionadas à língua portuguesa eram: dificuldade de leitura de uma forma geral; dificuldade de interpretação do texto; dificuldade em reconhecer as letras, a relação entre grafema e fonema, segmentação (separar as palavras na frase); erros ortográficos, principalmente nas sílabas não canônicas (formadas do encontro de consoantes). Em matemática foram localizadas dificuldades em compreender os fatos, ou seja, as operações realizadas com os números, principalmente a operação de multiplicação.

Chama-nos a atenção o fato de se tratarem de dificuldades fundamentais. Não se trata, na maior parte dos casos, de dificuldades específicas, mas talvez de um impasse das crianças com o mais essencial da oferta educativa da escola: as habilidades de ler, escrever e 'fazer conta'. Vejamos como os professores as apresentam.

P3: Eles têm alguma dificuldade, tem também... deixa eu ver: as trocas, segmentação, a fluência mesmo de leitura, de ter aquele eh... Aquele mapa que a gente faz sabe? Das palavras, tem lá aquelas palavras com DR, PR, ele consegue ler alguma, mas quando a outra tem também a mesma eh, tem o R no meio ele não consegue ler, ele consegue ler 'trabalho' e quando vai ler 'drogaria' às vezes não dá conta, agarra ali.

P8: Porque a dificuldade principal são as crianças que ainda não tem essa, não desenvolveram as habilidades ligada, ligadas à leitura e ao sistema de apropriação da escrita, então isso é o básico.

P11: Tem uma mocinha então que troca tudo, todas as letras são trocadas então assim, ela tem muita dificuldade na hora de escrever...

P7: Eles não sabem né, agrupar, eles não sabem contar ainda, não sabem, alguns não sabem eh, escrever, né, alguns não estão send... Não foram alfabetizados ainda eh, que mais?.

Na sequência, exploramos com eles a maneira como compreendiam essas dificuldades. Nesse momento, os traços de uma certa tendência explicativa começaram a se delinear. Mais do que a constatação das dificuldades que ocorrem às crianças, pareceu-nos central, para a compreensão da concepção predominante entre os professores sobre as mesmas, a maneira como eles as explicam. Esse foi, inclusive, o ponto em que a investigação modificou a hipótese inicialmente formulada. As razões das dificuldades foram identificadas, como veremos a seguir, em um conjunto de fatores que se referem ao contexto onde a criança se encontra. Nessa direção, aparecem referências ao local onde moram, à família e ao contexto escolar. Fatores que se enumeram como responsáveis pelas dificuldades das crianças e que poderiam ser localizados no que também Couto (2012), denominou como um processo de psicologização e sociologização do fracasso escolar.

Em nosso trajeto, contudo, constatamos a repetição de concepções cuja origem identificamos nas teses escolanovistas que orientaram as principais políticas de educação no Brasil, nas origens de sua instituição como ‘função essencialmente pública’.

Vejamos como essas justificativas aparecem e se consolidam na fala dos professores.

3.3.1 O binômio violência/pobreza como determinante das dificuldades de aprender

Em quase todas as entrevistas realizadas, o contexto onde vivem as crianças aparece como uma explicação para as dificuldades que apresentam em aprender. Tal contexto é reduzido, contudo, à violência e precariedade econômica. Registramos através das falas de quase todos os professores entrevistados, a presença dessa referência ao contexto. Dos onze professores ouvidos apenas três não fizeram referência às condições sociais de vida das crianças que apresentam dificuldades para aprender. Vejamos.

P1: A morte é muito comum entre eles.

P2: A violência, é um dado assim banal, é banal na vida deles. Então eu acho que eles vivem uma pressão muito grande.³⁵

P2: É justamente esse fator social, eu acho que influencia demais mesmo, porque veja bem, nós convidamos os meninos pra fazer o PIP e boa parte deles não veem por quê? Porque a família não deixa, porque ele tem que olhar o irmão, ele tem

³⁵ Grifos nossos.

que varrer casa, lavar prato. Muitos deles saem agora 4:20 vão chegar em casa e vão trabalhar ou então levantam 5hs da manhã e tem que trabalhar antes de vir pra escola.

P4: Né, a gente não está afirmando, eu não estou aqui afirmando que isso define, mas eu estou afirmando que talvez pra eles o processo de alfabetização não seja o centro do interesse da vida deles, porque estão vivenciando coisas muito pesadas, coisas muito difíceis e complicadas, entendeu? Eu acho que isso influencia.

P4: A condição socioeconômica, violência, né, violência, uso de drogas, e conflitos mesmo entre os parentes ali, disputa de poder pra ficar com a criança, histórias muito, muito diversas.

P5: a gente tem caso aqui que viu o pai ser assassinado, a mãe, a gente tem caso assim, de aluno que a família chega pro Conselho Tutelar “não quero esse menino”, então são históricos que a gente não pode desconsiderar, não tem como você virar e falar assim “é o menino pelo menino” não é o menino com a história de vida...

P9: E às vezes, uma situação de risco que eles vivem onde eles moram, né. E a gente fica percebendo e tem que ficar atento se não há uma questão maior né. Eh, eu vejo assim meninas com muita revolta, tem uma aluna P., ela era uma das alunas desse grupo. Por exemplo, em que os pais eh, se drogavam. E ela estava com avó e a avó já tinha dificuldades de estar com ela e com os outros irmãos não sabia como lidar porque a menina já estava com comportamento agressivo, se enturmando com outras meninas...

P10: Limitação é a limitação financeira, a limitação no meio social de, de violência, de drogas, porque eles convivem com isso tudo, de mortes. Né? Como é a cabeça de uma criança que tá ali naquele meio, que vê né, o vizinho ou até a própria família... porque a gente isso aqui no nosso meio é muito, muito gritante né.

P11: É (...) aí o pai reclamava que a mãe batia nele, batia no pai então tem umas histórias assim, eu falei “gente esse menino precisa é de mãe” não sei como ele é criado pela madrasta então eu acreditava mais numa falta de estímulo.

Os relatos acima denotam a maneira como os professores entendem as dificuldades das crianças como estando associadas ao contexto onde vivem. Eles apresentam-nos fatos desse contexto, os quais parecem determinar, por si mesmos, as dificuldades das crianças com a aprendizagem. Tal postura indica uma concepção de ambiente como produtor de exigências adaptativas incompatíveis com as exigências da escola. Ressalta-se também, mesmo que subentendida, uma crítica às condições de vida das crianças atendidas pelas escolas, como bastante distantes de um ideal de ambiente adequado às crianças e à aprendizagem. Os exemplos mencionados permitem depreender uma concepção em que as exigências de trabalho, a violência, uso de drogas e a ausência da atenção dos pais são responsáveis por efeitos e influências nocivas sobre as crianças atendidas pelo PIP. A descrição que nos oferecem os professores, se encaixa bem na concepção de ambiente utilizada como justificativa pelos adeptos da teoria da ‘carência cultural’, como nos lembra Patto (1993, p.45), nessa concepção as crianças com dificuldades na escola são oriundas de “grupos familiares patológicos e ambientes sociais atrasados.”

Observamos, contudo, que a crítica ao contexto social no qual as crianças estão inseridas, não inclui uma análise que contemple as condições socioeconômicas mais abrangentes que regem a sociedade, reflexos de uma ordem social estabelecida pelo modelo capitalista, como também nos alertou Patto (1993). Nas justificativas dos professores a questão da pobreza e violência aparece como uma questão local, como apontam as falas de P9 e P10, apresentadas acima.

Por fim, constatamos que, para esses professores, o ambiente violento e precário no qual vivem as crianças ‘reflete-se’ no modo como se apresentam na escola e também nas dificuldades que, supostamente, possuem. Assim, parecem reproduzir o que bem observou Patto (2005, p.60) em sua análise das pesquisas educacionais no Brasil: “a pobreza dos alunos (como fator exterior à escola) é a principal causa do seu insucesso escolar.”

P7: Porque eles, eles eh, presenciam muita briga né, eles presenciam muita discussão, tudo isso reflete aqui na escola.

Desse modo, a leitura funcionalista para a qual as contingências do ambiente determinam os comportamentos das crianças é reproduzida com naturalidade nas explicações dos professores sobre as dificuldades das crianças.

3.3.2 Família ausente: de volta ao discurso da carência

A família das crianças em sua relação com a vida dos filhos e, mais especificamente, a vida escolar deles, foi identificada por todos os professores entrevistados como sendo um fator fundamental responsável pelas dificuldades de aprendizagem das crianças. Percebemos que o peso dado à família, nessas questões, é significativamente maior que os dos outros fatores mencionados. Essa tendência também não é nova. Couto (2012) realiza em seu trabalho intitulado *O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?*, já citado, uma interessante análise sobre a participação da família como causa para os problemas de aprendizagem. Partindo das críticas já realizadas em relação ao argumento de que a dinâmica familiar seria a principal responsável pelos problemas das crianças na escola, utiliza o aporte teórico da psicanálise para demonstrar a inconsistência dessa tese. Para essa pesquisadora, a hipótese de uma família desestruturada como responsável pelas dificuldades das crianças se sustenta em uma concepção "ambiental e ideal da família e de pai" além de produzir, como efeito, a manutenção da criança "na posição de objeto/vítima do Outro." (Couto, 2012, p.266). A conclusão de Margareth Couto coincide com a concepção de família presente nos pressupostos escolanovistas, identificados por nós anteriormente. Enfatizamos como o contexto familiar ganha importância como ambiente precursor da socialização das crianças e, conseqüentemente, sendo o responsável pela aquisição de comportamentos indesejados do ponto de vista da escola ou, mais amplamente, da sociedade. Para nossos interesses, contudo, é importante registrar o fato de uma pesquisa tão recente se propor a discutir essa questão como mais um sinalizador de que essa concepção de família, como justificativa para os problemas escolares, permanece ainda bastante presente nos meios escolares. Em nossa investigação a relação família/dificuldades das crianças em aprender, apresentou-se como uma unanimidade entre os professores entrevistados. Vejamos, então, como falam das famílias os professores.

P3: [...] pode ser uma falta de acompanhamento também, assim, da família, porque assim, se a família vê também 'nó o meu filho tá com essa dificuldade' vem e conversa com a professora também, não sei, pode ser isso tudo junto.

P4: Tipo a gente escuta coisa do tipo, "eu não quero saber", "eu tenho mais 4 filhos pra criar", "eu não estou por conta dele", "eu não quero saber, eu não

quero que a escola me chame mais”, e ai assim, nessa semana a gente chegou a ficar assim deprimida de tanta coisa que a gente escutou das famílias, sabe?

P5: um caso bem serio o menino chegou a fugir essa semana e ai ficou, veio pra escola 9:30 da noite pedindo abrigo mesmo né, voltou pra escola, o porteiro ligou pra direção, ele com medo de ir pra casa e apanhar da mãe.

P8: Eh, outra coisa que eu acho falta de acompanhamento e assistência da família, que a família deveria tá mais próxima, ver e acompanhar sabe?

P9: Bom, eu vejo mais como uma causa psicossocial

Pesquisadora: E aí? Como é isso?

P9: Porque esses alunos tem muitas dificuldades familiares. E realmente esses pais colocaram determinadas situações familiares e isso daí é que desarticula um pouco esses alunos.

P10: E é a mesma coisa, a família é hiper, muito, muito, muito, muito, muito complicada, muito complicada, então assim, e todos assim, em questão de, de, de questão socioeconômica da família, a questão de, da mãe sabe, da ajuda dessa mãe sabe, consegue trazer pra eles, então assim, a família é muito complicada e os meninos vão, a questão de disciplina pega muito, pega muito e quando a gente chama a família a mãe sempre ela, lógico que é o papel da mãe eu não sei né (risos), mas assim, fica do lado da criança “ah tá, mas é porque meu filho é isso”, “é porque vocês deixam ele de lado fora”, “e porque fica muito fora de sala” então sempre justifica a favor do filho

P11: Eu acho que a gente tem de todo tipo, tem menino que não era criado pela mãe que faltava mãe mesmo sabe.

P11: Chega em casa ele tá sozinho, ele tá por ele mesmo não é, então tem que ter alguém que escute, que dê um conselho, que fala “ah não, não faz assim não, faz de outro jeito” acho que precisa sim, e o PIP passa muito por aí.

A ideia de uma estrutura familiar adequada à formação da criança e que contribua para o processo de aprendizagem aparece, em sua versão negativa, nas falas de todos os professores entrevistados. A criança, nessas justificativas, é abandonada à sua própria sorte por uma família ‘muito complicada’ que não a acompanha e não cuida de sua vida escolar. Há uma clara crítica na avaliação que os professores fazem da não participação da família na

vida, principalmente escolar, dos filhos. Como se a falta de acompanhamento dos filhos fosse uma escolha dos pais. Fato semelhante foi percebido por Patto (1993), ao não encontrar nas falas dos professores com os quais desenvolveu sua pesquisa, uma consideração das razões que poderiam ter as famílias para agirem assim em relação aos filhos. Mesmo não afirmado abertamente, o fato é que nenhuma consideração é feita para justificar ou explicar, na perspectiva dos pais, tal falta de acompanhamento. Ao contrário, alguns professores arriscam até mesmo a afirmar um certo saber sobre como as famílias deveriam agir com as crianças.

P2: Agora às vezes existem também famílias que não estão se desestruturando, mas os pais não tem aquele acompanhamento necessário eh... Também existe, existe muito isso. Eu digo mesmo, não se faz mais pai e mãe como antigamente

P6: Eu acho que a família eh, assim que tem; que valoriza a leitura, que valoriza a leitura né, o estudo, eu acho que o menino sobressai mais, sabe. Agora aquela família que não dá muita importância, a gente não sabe por que motivo, aí o menino tem mais dificuldade mesmo.

O fato de a família adquirir uma importância especial no conjunto das variáveis que intervém no desempenho escolar das crianças é, sem dúvida, tributário do processo descrito por nós anteriormente. Da família, que aparece como parte essencial do ambiente social da criança no âmbito do projeto de renovação educacional do início do século XX, é cobrada, como atesta o Manifesto dos Pioneiros, uma participação mais efetiva na vida escolar dos filhos. Acrescente-se a isto, a interferência das ideias psicanalíticas que darão valor especial à relação dos pais na formação dos filhos. Partindo-se de tais pressupostos, o papel da família é naturalizado também nas falas dos professores entrevistados por nós. Nenhum deles coloca qualquer questão sobre como se daria essa participação ou porque os pais agiriam desta ou daquela maneira com seus filhos.

Nas justificativas para as dificuldades das crianças que se apoiam na precariedade das famílias, constatamos também, reflexos mais explícitos desse processo, já tão denunciado em pesquisas sobre a educação, e também identificado por nós, de psicologização da educação. Os exemplos abaixo atestam isso.

P1: Isso é muito comum, por exemplo, nas relações com os pais que o pai fala assim “oh menino burro”. E eu falo cuidado (...) porque isso vai ficar gravado no inconsciente, então vocês vão achar que são burros mesmo, vai crescer assim. Cada vez que estão ouvindo isso vai guardando. Então grande parte disso, dessa família... a forma de relacionamento da família acaba consolidando isso

P7: Eh, uma vez eu assisti uma palestra, que eles estão bloqueados psicologicamente.

Pesquisadora: E como você entendeu isso?

P7: Entendi isso assim, por exemplo, quando eu, quando a criança participa de alguma situação, está ali inserida no meio né. E que às vezes vê, por exemplo, esse caso da menina que presenciou a mãe querendo matar o pai. Aí parece que ela fica bloqueada.

A maneira como os professores justificam as dificuldades de aprendizagem das crianças a partir de uma avaliação de seu contexto familiar como inadequado, reforça, por fim, a tese funcionalista de que o meio sociofamiliar é determinante dos comportamentos e dificuldades das crianças. É importante que consideremos, sobretudo, que a crença nessa justificativa irá orientar as ações dos professores em relação às crianças, pois tais justificativas não se restringem apenas no plano das ideias. Cada saber constituído sustenta e justifica, desde pequenas respostas no cotidiano escolar até a elaboração de estratégias coletivas de enfrentamento das dificuldades.

Nessa direção vale registrar também a maneira como a escola aparece nas respostas dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem.

3.3.3 A participação da escola nas dificuldades de aprendizagem das crianças

Os professores entrevistados identificam também a participação da escola nas dificuldades das crianças. Na visão deles, a escola contribui para que as dificuldades se instalem na medida em que os professores das turmas regulares dos primeiros anos escolares das crianças, não oferecem um acompanhamento voltado às primeiras dificuldades apresentadas. A consequência disto é que pequenas dificuldades, não detectadas e superadas já nos primeiros anos de escolaridade, podem vir a se cristalizar

constituindo-se em dificuldades maiores e mais difíceis de serem superadas posteriormente. Lembremos que a oferta do projeto do qual os professores que entrevistamos fazem parte, o PIP, é prevista para alunos do 2º e 3º ciclos escolares. Ou seja, alunos com no mínimo três anos de escolarização. Logo, para praticamente todos os professores entrevistados, muitas crianças não estariam agora com dificuldades mais graves se recebessem, de seus professores, uma atenção mais individualizada no início de sua vida escolar. A maior parte dos entrevistados atribui essa falta de atenção, contudo, ao fato de os professores trabalharem com turmas muito cheias, chegando até a 35 alunos, em alguns casos. Isso impossibilitaria uma atenção mais individualizada às crianças, o que poderia sanar as dificuldades assim que aparecessem. Essa seria então a expectativa dos professores em relação à escola. Perguntamo-nos, contudo, se expectativas dessa natureza não estariam fundamentadas na crença de uma intervenção educativa supostamente adequada às capacidades das crianças, sobre a qual nos advertiu Lajonquière (1999). O fato é que ainda paira sob o desempenho didático dos professores e a organização escolar, uma expectativa de que possam ajustar-se às necessidades de seus alunos. Reproduz-se, dessa forma, o princípio fundamental do movimento de renovação educacional: a educação ‘centrada na criança’ e suas necessidades. Vejamos como os entrevistados abordaram essa questão.

P2: Veja bem, um aluno que chega aqui com 8 anos ele vai pra frente e ele não está bem alfabetizado em português e nem em matemática também né que são as 4 operações, o domínio das 4 operações, o aluno ele vai pra frente, mas vai ser um aluno desinteressado, indisciplinado porque ele não vai dominar o básico que é saber ler e escrever, como ele não tem o domínio de saber contar esse aluno vai... Vira uma bola de neve e aí todos os outros problemas de indisciplina, de desanimado, de falta de interesse vão se acentuar.

P6: o menino chega aqui com 6 anos, 1º ano 6 anos. Aí ele tem uma dificuldade que ela não é superada naquele ano, eu acho que se ela fosse superada naquele ano talvez não chegasse nesse ponto que a gente está. Mas o problema é que as coisas vão acumulando e vai ficando de um ano pra outro, a gente não tem uma retenção né, que também não é a chave não é? Mas é o caso, porque na sala de aula eu estou com 20 e qualquer coisa, e com o grupo menor [no PIP] é mais fácil porque eu estou pertinho dele aqui, sabe.

P3: ele precisa mesmo de um atendimento mais individualizado eh, se a gente pudesse fazer isso desde o principio que é, seria o ideal talvez ele não chegaria no 2º ciclo com isso, ou então no final do 1º ciclo com essas dificuldades todas.

P9: Em algum momento da aprendizagem deles, eles não foram vistos porque eles passam a ser, passam a pertencer a um grupo do qual eles são invisíveis

Pesquisadora: Invisível, você acha? Na sala de aula?

P9: É. Invisíveis no sentido de... De não produzir e não tem tempo para olhar esses meninos, professor com 35 meninos como é que vai olhar aquele que não dá conta. Então eles ficam...

Alguns entrevistados, contudo, sugerem que há uma dificuldade no processo de ensino que talvez pudesse ser sanada com outra atitude do professor. A questão do número de alunos aparece, mas não como a única justificativa para a falta de atendimento mais individualizado para as crianças.

Pesquisadora: E aí chega no final do 1º ciclo com dificuldades?

P7: Com dificuldades que eles deveriam ter vencido antes. E não tiveram oportunidade né, ou foi queimada etapa.

P8: Aí na sala de aula não tem isso, porque aí eu não estou criticando as professoras não, mas é porque tem todo um universo de 30 alunos eu acho que né, fica um pouco até complicado pra professora, isso aí é de cada professor, tem professor que se dispõe a fazer o trabalho separado e tem professor que não.

P11: Já vi em alguns momentos atrás, acho que é até a questão do, da rotina da sala já vi isso também interferindo numa época que tinha muito menino no PIP, muitos dos problemas era da sala de aula, era da condição também né, não era propriamente problema de aprendizagem era da ensinagem também.

Destaca-se, do contexto escolar, a figura do educador como responsável pela condução das crianças em direção aos objetivos maiores da educação escolarizada. No Manifesto dos Pioneiros, o papel do educador tem destaque logo no início do texto quando é questionada e criticada a preparação do educador brasileiro, entendida como decorrente de um 'empirismo grosseiro', bastante distante da análise científica dos fins e meios da

educação. Esse emblemático texto reforça a esperança de que educadores melhor preparados poderiam obter da educação os fins desejados pela sociedade. A preparação viria do acesso aos conhecimentos científicos sobre a criança e sobre o papel da escola e sua função na sociedade. Sobre o educador, assim se expressa o Manifesto:

[...] se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

A função do educador, assim estabelecida, apresenta-se como garantia do sucesso da empresa educativa. Os professores entrevistados por nós também expressam a crença de que professores melhor preparados ou 'dispostos' poderiam evitar que grande parte das crianças chegassem ao PIP. . Observamos também que os mesmos não se dão conta ou não dão devido peso, considerando as justificativas que nos apresentaram, aos saberes que constroem cotidianamente com as crianças. Assim, lançam também sobre o seu próprio trabalho uma crítica, na esperança de que um saber Outro pudesse ampará-los nessa impossível tarefa.

3.3.4 Problemas relacionados ao ritmo de aprendizagem e à baixa autoestima

Alguns professores entrevistados também apontaram a questão do ritmo de aprendizado diferenciado das crianças, como um fator dificultador do processo de aprendizagem, na maneira como este se encontra organizado.

P3: Cada criança tem um ritmo, eles demoraram mais pra conseguir serem alfabetizados, então com essa demora alguns conceitos, algumas eh, eh... Algumas coisas foram ficando pra trás, eles perderam na verdade.

P10: Mas eu imagino, eu assim, a minha concepção é que cada pessoa ela tem um ritmo de aprendizagem né, então assim, eu acho que isso é do próprio ritmo mesmo ou, ou né, alguma influência também externa talvez pode ter né, agregado ali pra que ele caminhe um pouco devagar, mas eu acho que é a questão mesmo do tempo, porque nem todos caminham no mesmo ritmo, nem

todos são alfabetizados no mesmo tempo, então eu acho que isso tem que ser respeitado.

A fala de P10 é interessante ao nos trazer as concepções funcionalistas de aprendizagem como algo que ‘imagina’ como sua ‘concepção’. Assim, temos uma amostra de como um conjunto de justificativas se naturaliza, levando aqueles que dele se apropriam a tomá-lo como seu. A ideia de “ritmo de aprendizagem”, tão comum nas falas dos professores, é também tributária dos fundamentos da Psicologia Diferencial que atribuem a variação de ritmo às condições diferenciadas do organismo em responder aos estímulos do meio e também ao histórico de aprendizagens anteriores. Com esses fundamentos, a ideia de respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças se dissemina e passa a fazer parte das propostas educacionais renovadoras do início do século XX.

Por fim, chamou-nos atenção, a referência que muitos professores fizeram às dificuldades como associadas a uma baixa autoestima das crianças. Isto aparece expresso no entendimento de muitos deles de que o PIP teria como uma de suas funções um resgate da autoestima das crianças.

P3: Sim, olha, do ano passado que era os do 1º ciclo, era uma questão mais desse atendimento, o quê que o menino queria, ele queria mesmo, ele estava precisando elevar a autoestima.

P4: que a questão da afetividade ela é 50%, que são meninos normalmente muito carentes de afetividade, são meninos que estão com a autoestima muito, muito, muito, muito abalada

P9: Nessa questão mesmo de fazer alguma oficina, alguma coisa diferente, identidade deles, pra trabalhar autoestima pra leva-los a, a não ter vergonha deles mesmo pelas dificuldades.

P8: Sabe? Ele se sente assim autoestima muito lá embaixo, mas muito lá embaixo mesmo sabe?

Perguntamo-nos qual seria o fundamento dessa concepção de que a autoestima interferiria no processo de aprendizagem. Somos remetidos à influência das ideias psicanalíticas na origem da montagem do projeto pedagógico de renovação educacional.

Arthur Ramos em seu *A Criança Problema* (1951), já citado, dedica quatro capítulos à análise do tema da “criança escorraçada”. Nessas seções, examina as consequências para a aprendizagem e ajustamento à escola, das mais diversas situações nas quais a criança sofre algum tipo de abandono, violência ou negligência por parte do contexto sociofamiliar. O autor avalia, assim, as consequências psicológicas dessas situações nas quais se localiza um sentimento de inferioridade que poderia comprometer a aprendizagem e o bom desempenho escolar. No capítulo IV, dedicado a essa temática, desenvolve em um dos tópicos, o que chamou de “sentimento de inferioridade de base econômica” e seus efeitos sobre o processo de aprendizagem e socialização das crianças.

Por fim quando escutamos menções a aspectos como o 'ritmo' de aprendizagem ou 'autoestima' das crianças como fatores intervenientes do processo de aprendizagem somos novamente remetidos ao trabalho de Lajonquière (1999), quando este aborda as crenças do ideário pedagógico nas supostas capacidades intrínsecas às crianças, mesmo que decorrentes de seu histórico sociofamiliar, necessárias ao processo de aprendizagem. Tal fato pode também ser reputado, com efeito, à já tão propalada psicologização do cotidiano escolar.

3.4 Um saber onde não há lugar para o sujeito

Como constatamos, cada uma das categorias de respostas identificadas nas falas dos professores, representam temáticas já estudadas e criticadas por sua ineficiência explicativa e, em muitos casos, por serem responsáveis por efeitos nefastos ao processo educacional e, principalmente, às crianças escolarizadas.

Embora combatido por muitos, como os autores aqui citados (Lajonquière, 1992, 1998, 1999, 2010; Patto, 1984, 1993; Couto, 2012), o processo de psicologização da educação, ao qual somamos uma bio-sócio-pedagogização, se mantém no cotidiano das escolas públicas, como nossa pesquisa atualiza.

Reconheçamos o valor desses estudos e, principalmente, o valor de advertência que suas reflexões possuem. Nosso objetivo, contudo, não se dirige à mera atualização dessas constatações. Embora isso não deixe de ser necessário, como forma de assinalar o fato de que, a despeito das diversas advertências já feitas, não alteraram-se substancialmente os

argumentos com os quais, na escola, se justificam as dificuldades de aprendizagem das crianças.

De outro modo, ao retomar os argumentos escolares para as supostas dificuldades de aprendizagem, independentemente das justificativas utilizadas, deparamo-nos com o efeito segregador dos mesmos. Logo, para além da maneira como se constituem, evidencia-se a natureza segregadora do conjunto de justificativas estabelecido sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças. O que pretendemos fazer avançar, contudo, diz respeito a uma certa generalização desse efeito. Como afirmamos acima, percebemos que não só as ditas ciências psicológicas acabam por produzir efeitos dessa ordem. Constatamos a atualização e a reprodução, no interior das escolas, de um mosaico constituído de saberes provenientes de diversos campos da ciência: psicologia, pedagogia, sociologia e medicina, todos desempenhando igual função. Ficou evidente, nas entrevistas realizadas, um esforço dos professores em serem bastante abrangentes na gama de justificativas levantadas para explicar as dificuldades das crianças. Alguns chegaram a afirmar a existência de vários fatores intervenientes no processo de aprendizagem.

P4: Agora os fatores a gente, são muitos né, a gente não consegue na verdade definir um fator.

Repete-se, assim, a velha fórmula, defendida por Arthur Ramos, onde se propõe uma abordagem o mais abrangente possível das variáveis intervenientes no processo educativo. Lembrando a expressão utilizada por Ramos, é uma “constelação” de variáveis que entram em jogo, na compreensão do “escolar difícil, cauda de classe” (Ramos, 1951, p.437), referindo-se aos ambientes familiar e social e aos aspectos orgânicos.

O esforço em elencar diversos fatores em torno da questão, em não deixar nada de fora, não seria um esforço exatamente para deixar algo de fora? Essa questão, assim formulada, apoia-se naquilo que Miller (1998) apontara como o efeito de evitação que se constata face à repetição significativa. Segundo ele:

Existem sucessões que não podem aparecer, como se a máquina significante as contornasse [...] como o resíduo impossível do funcionamento da repetição. [...] como se aquilo que se repetisse, de mais importante, fosse a evitação. [...] Repetição da ausência, da evitação, do contorno, que, para o sujeito, se constitui precisamente como uma pedra de tropeço. (MILLER, 1998, p. 65-66)

Encontramos leitura semelhante realizada por Voltolini (2011, p.252), ao referir-se ao pedagógico em sua relação com a questão do poder. Ao ser identificado com a posição de combate ao poder, principalmente no que concerne à autoridade do professor, o discurso pedagógico atual, afirma o autor, “fica condenado a contorná-lo, mascará-lo com algum outro nome, já que extingui-lo é impossível.”

No nosso caso cabe perguntar o que estaria sendo evitado através do conjunto de justificativas reunido pelos professores? A resposta parece inevitável, aquilo mesmo que o saber segrega: o sujeito que se apresenta em cada uma das crianças com as quais lidam. Em nome disso, pareceu-nos necessário ir ao encontro das falas dessas crianças. Entendíamos que era o momento de dar-lhes voz para que pudessem nos dizer de que maneira lidam com esse saber universalizante, aparentemente completo, que denominamos bio-psico-sócio-pedagogizado, parafraseando Lajonquière (1998).

Assim, circunscrito o saber predominante sobre as supostas dificuldades de aprendizagem das crianças atendidas pelo PIP, partimos ao encontro da parte excluída. Fomos ouvir as próprias crianças sobre o que acontecia nas escolas.

Antes de prosseguir, porém, entendemos ser o momento de uma avaliação da metodologia utilizada em nossa pesquisa. O momento escolhido para a mesma será compreendido em seu desenrolar. Poderíamos antecipar, contudo, que até aqui, nos dedicamos à análise da produção de um saber no qual o objeto, como lhe é próprio, encontra-se silenciado. As crianças, sobre as quais historicamente, se recaíram os saberes referentes a um desempenho ‘inadequado’ na escola, não encontraram, nas fontes até agora examinadas, um espaço para que pudessem dizer, elas mesmas, sobre o que acontece. Por isso dizemos que o objeto, que para nós tem o estatuto de um sujeito, permaneceu até aqui silenciado. A introdução de uma discussão metodológica se justifica nesse momento, ao nosso ver, pois demarca-se aqui uma virada. Uma mudança de perspectiva na abordagem do fenômeno analisado por nós e que recebeu, como observamos, tantos nomes até aqui. Mais do que isso, trata-se de uma virada ética, que pretende dar à ciência, seu devido peso enquanto um saber entre os vários possíveis e ao sujeito a possibilidade de dizer por si mesmo o que lhe acontece. Entendemos que dar voz ao sujeito até então silenciado constitui-se, assim, em uma mudança radical de perspectiva no contexto desse trabalho.

4

METODOLOGIA

Como tantos outros autores, entendemos que aqui também seria interessante iniciarmos pela etimologia da palavra. Método vem do grego *méthodos* que é constituído de *metá* que significa através e *hodós* denotando caminho. Depreendemos daí que um método deve referir-se a um caminho a ser atravessado. Concordamos com Castro (2010, p.24) quando afirma também que o método, assim concebido, deve fornecer “uma orientação no campo a ser atravessado, uma concepção de objeto a ser pesquisado e até mesmo o uso de instrumentos para fazê-lo.” Ora, se o método deve responder a tantas exigências, orientando a pesquisa em seus principais requisitos, devemos considerar que um método implica necessariamente em uma concepção da realidade, uma teoria, senão não seria possível atender às exigências acima. Canguilhem (1958/1973, p.104) é quem nos ampara nessa formulação quando afirma que “toda ciência se dá mais ou menos seu dado e se apropria, assim, daquilo que se chama seu domínio, o conceito de uma ciência, progressivamente, fez valer mais seu método que seu objeto.”. Prossegue seu raciocínio afirmando que a concepção de objeto, nessa perspectiva, também se altera. Diz ele “O objeto da ciência não é mais somente o domínio específico dos problemas, dos obstáculos a resolver, é também a intenção e o alvo do sujeito da ciência; é o projeto específico que constitui como tal uma consciência teórica.” (Ibidem). Logo, um método refere-se necessariamente a pressupostos teóricos anteriores que, por essa via também definem os objetos a serem pesquisados. Como propõe Castro (2010, p.25) “‘Metodologizar’ é fazer uso de recursos [...] simbólicos e de saberes [...] o que nos afasta radicalmente das contingências (manifestações do real).”

Assim, a pesquisa que empreendemos, como todas, irá se fundamentar em uma certa concepção do que seja a produção de conhecimento. Na verdade, sustenta-se na interrogação, estimulada pela teorização psicanalítica lacaniana, sobre o que chamamos ciência e a maneira como procede a investigação dos fenômenos. Dessa perspectiva, podemos afirmar que a ciência é caracterizada por um certo tipo de saber entre muitos existentes. Tal afirmação pode ser tomada como um duro golpe na concepção comum que se tem de ciência, pois, a despeito das discussões epistemológicas que se dedicaram a essa questão, ainda hoje deposita-se no chamado “conhecimento científico”, excessiva confiança e esperança de que este possa responder às principais questões humanas. Ou seja, o que comumente se entende por ciência ainda se apresenta socialmente como *a única*

modalidade de saber válida e capaz de responder todas as questões e não como *mais uma* entre várias possibilidades existentes.

Partindo dessa pressuposição quanto à ciência, fomos ao encontro dos saberes produzidos pela psiquiatria enquanto primeira a circunscrever aquilo que não ia bem no encontro das crianças com o universo escolar instituído formalmente, nosso objeto de pesquisa. Ali pudemos testemunhar a maneira como se erige um saber sobre determinado fenômeno e como esse saber inaugural acaba por referendar, ou, no mínimo influenciar, os saberes produzidos posteriormente. No contexto que examinamos, também constatamos que, na essência, o que se impõe é um certo paradigma³⁶ que subsistirá por longo tempo até que uma ‘ruptura epistemológica’ aconteça e subverta o modo como se aborda os fenômenos. Mais do que uma ‘revisão de literatura’, como se costuma chamar, buscamos nas fontes teóricas identificar a maneira como circunscrevem determinado fenômeno, produzindo-o. Essa maneira de conceber a ciência, enquanto produtora de seus objetos de estudo, na medida em que os define localizando-os com os recursos da linguagem, é tributária de uma nova concepção de ciência que, como veremos, coloca em questão os fundamentos epistemológicos propostos por Descartes, fundantes do que conhecemos como ciência moderna.

Como passo seguinte, propusemo-nos a escutar os professores da escola pública municipal de Belo Horizonte visando apurar a maneira como, também eles, traduziam o mesmo fenômeno que em suas falas, já recebia o rótulo de ‘dificuldades’ identificadas em seus alunos no processo de aprendizagem. O que constatamos é que o modo de conceber aquilo que se coloca como obstáculo ao desempenho ideal das crianças na escola, permanece o mesmo desde as primeiras formulações erigidas no seio da psiquiatria clássica. As entrevistas com os professores confirmaram a permanência de determinadas ideias sobre a educação e as questões que lhe são inerentes, especialmente quanto ao que se considera razão das supostas dificuldades das crianças com a aprendizagem. Assim, como vimos, na concepção dos professores, permanece a ideia de um ‘ambiente inadequado’, que abrange o

³⁶ Aqui adotamos a concepção de paradigma de Thomas Kuhn (2001, p. 221) que o entende como “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste de homens que partilham um paradigma.” “Aquilo”, a que se refere Kuhn diz respeito ao “...conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação.”(idem, p. 67) Enfatiza-se, na definição proposta por Kuhn, o caráter complexo de composição de um paradigma onde os resultados da pesquisa científica estritamente falando se associam à sua aplicabilidade e, acima de tudo, à sua possibilidade de reunir um grupo significativo de cientistas, de ser compartilhado por eles.

contexto sócio econômico e a organização familiar nos quais uma criança se insere, como causa de seus comportamentos também ‘inadequados’ sob a perspectiva da escola. Nessa mesma lógica explicativa, identificamos, nas falas dos professores, uma crítica aos, também ‘inadequados’, esforços pedagógicos de muitos de seus pares.

Pudemos, assim, identificar como um conjunto de saberes se organiza e se mantém ao longo do tempo reproduzindo-se para além do restrito ambiente científico onde tem origem. A sociedade como um todo e, particularmente, aqueles para quem determinados saberes constituem uma resposta às suas maiores dificuldades, como, no nosso caso, os professores, se incumbem de propagar e referendar determinadas concepções geradas no meio científico.

Ainda na perspectiva de uma ampliação das concepções sobre o fenômeno em questão, fomos ao encontro das crianças identificadas, pela escola, como possuidoras de dificuldades para aprender. Ao dar a palavra às crianças, descobrimos, aí sim, outras versões sobre o que parecia não ir bem na escola. Na verdade, várias significações novas surgiram das falas das crianças entrevistadas. O saber das crianças sobre os impasses que experimentam na aprendizagem escolar, os quais para algumas nem sequer se constituem como dificuldades, abriu-nos uma outra perspectiva de abordagem do fenômeno que elegemos como objeto de pesquisa. Fenômeno que vimos naturalizar-se, no contexto da ciência psiquiátrica, nomeado através das diversas especificidades do espectro “Dificuldades de Aprendizagem” e que, acrescido de argumentos psicologizados, pedagogizados e sociologizados, acabou por ser generalizado em uma concepção predominantemente funcionalista, na análise dos professores entrevistados. As crianças, contudo, nos apresentam as questões que tocam a aprendizagem escolar, de maneira bastante distinta, pois incluem sua perspectiva absolutamente singular no modo como abordam a questão que lhes propusemos.

Esses foram nossos passos. Cabe-nos aqui explicitar, contudo, qual foi, nesse processo, a orientação metodológica utilizada? O que justifica fazer o que fizemos? Constatamos, *a posteriori*, que o caminho percorrido havia sido análogo ao empreendido por Lacan ([1966] 1998; [1969-1970] 1992), ao questionar a natureza do conhecimento científico para ali reintroduzir a dimensão do sujeito. Vejamos, então, como se deu esse processo, a partir das orientações de Lacan, a fim de verificarmos se a analogia proposta procede.

4.1 Lacan e a ciência: a noção de sujeito como foco

Lacan, ao empreender a discussão sobre se a psicanálise seria ou não uma ciência, colocará em questão a natureza mesma do conhecimento científico. Para compreendermos sua crítica, contudo, será preciso retomar alguns movimentos importantes concernentes à história da ciência em sua relação com a teoria psicanalítica.

O que conhecemos como ciência moderna se estabelece no século XVII e tem em Descartes (1598-1650) seu principal nome. Ao definir o sujeito a partir da dúvida (Cogito), Descartes liberta a produção de conhecimento dos dogmas religiosos. Assim, o sujeito cartesiano e o método a ele associado abrirão um campo incomensurável de possibilidades à produção de conhecimento científico. Segundo Fink (1997, p.73), nesse momento inaugural da ciência moderna:

[...] a verdade foi posta de lado, tornou-se consideração secundária em comparação com a aplicabilidade à realidade de uma grade simbólica, capaz de ser expressa em termos numéricos e desenvolvendo o conjunto interminável de relações entre os elementos que a constituem.

A ‘grade simbólica’ a que Bruce Fink se refere é, mais precisamente, a linguagem matemática que ao lado da ideia de infinitização do Universo serão, para Alexandre Koyré, filósofo de origem russa e historiador da ciência, “premissa indispensável à revolução científica do século XVII, à fundação da ciência clássica.” (1991, p. 53).

Descartes, contudo, ao estabelecer como sujeito da ciência o sujeito/penso, decorrente do Cogito, teria lhe atribuído a responsabilidade pela produção de saber. O conhecimento, então produzido, seria tanto mais verdadeiro quanto mais observasse as indicações do método extraído de ciências como a “Lógica e, entre as Matemáticas, a Análise dos Geômetras e a Álgebra.” (Descartes, 1617/1979, p. 37). A matemática seria, dessa forma, a referência a guiar a produção do conhecimento na direção ‘mais clara e distinta’ que conduziria às verdades estabelecidas por Deus. A questão da verdade, na concepção cartesiana, ficaria, então, a cargo de Deus. Um Deus concebido como bom e que confere ao conhecimento, rigorosamente construído através da razão, o *status* de verdade. Podemos dizer, assim, que Descartes também estabelece uma divisão entre saber e verdade. Divisão que possibilita a convivência entre a ciência e a religião, desde que sobre as

verdades primeiras, terreno religioso, a ciência nada diga. Marie-Jean Sauret (2003, p.90) dará destaque a esse fato. Para ele, o “golpe de gênio” de Descartes teria residido “na colocação em evidência da clivagem entre verdade e saber (ele deixa para Deus o encargo da primeira), [promovendo] a emancipação do sujeito do Outro divino – em matéria de saber.”

Outro aspecto fundamental da perspectiva inaugurada por Descartes, refere-se à metodologia a ser utilizada para a produção de conhecimento. Ao recusar a posição Aristotélica, na qual o conhecimento depende dos sentidos, Descartes introduz a demonstração como forma de assegurar um conhecimento isento das distorções produzidas pela percepção, pois segundo Sauret (idem, p.91) “...séculos de percepção não impediram os homens de ciência de sustentar como verdadeiro o que havia de falso no saber dos gregos antigos.”

Em Descartes encontramos, então, os fundamentos da ciência moderna: a constituição do sujeito do pensamento capaz de produzir conhecimento, desde que observe as indicações do método que o conduzirão na direção da verdade cuja garantia é Deus. Segundo Granger (1979, p.XXI) “O Deus cartesiano é, assim, a garantia da objetividade do conhecimento científico.”

A posição assumida por Descartes ofereceu grande impulso à produção de conhecimento científico, como sabemos. Contudo, as delimitações propostas pelo método cartesiano encontraram, segundo Kuhn, seus limites diante da “incomensurabilidade de suas maneiras [referindo-se às várias escolas de pensamento] de ver o mundo e nele praticar a ciência.” (KUHN, 2007, p. 23). Logo, a ciência, na perspectiva de autores como Thomas Kuhn e Alexandre Koyré, deveria ser tomada como um empreendimento mais complexo que têm na observação e na experiência sistemáticas um ponto de ancoragem, mas que não pode, por essas vias apenas, determinar um conjunto de crenças estável e duradouro. Como nos adverte Kuhn (2007, p.23) devemos considerar que “Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica numa determinada época.”. Introduz-se, então, uma outra dimensão na compreensão dos modos de produção de conhecimento, os quais não se restringiriam apenas à aplicação rigorosa da metodologia experimental. Além disso, mesmo a aplicação dessa metodologia estaria sob determinação de paradigmas

orientadores complexamente construídos, como dito acima. Assim, conclui Kuhn sobre essa questão:

[...] embora elas sejam sempre legítimas e em determinadas ocasiões extraordinariamente frutíferas, as questões a respeito das impressões da retina [referindo-se à apreensão dos fenômenos pelos sentidos, no caso o visual] ou sobre as consequências de determinadas manipulações de laboratório pressupõe um mundo já subdividido perceptual e conceitualmente de uma certa maneira. (Kuhn, 2007, p. 168)

A produção científica não poderia, por artificialismo metodológico algum, livrar-se de um conjunto de crenças que a precedem e que são arbitrariamente estabelecidos. Além disso, não poderia isentar-se de fazer parte, ela também, desse conjunto de crenças.

Na mesma direção proposta por Thomas Kuhn, Alexandre Koyré defenderá a tese de que a evolução do conhecimento científico, embora se referencie em fatos novos, é fundamentalmente uma evolução teórica, “cujo resultado não foi a melhoria da conexão entre elas [teorias] e os ‘dados da experiência’, mas a aquisição de uma concepção de realidade profunda subjacente àqueles dados” (KOYRÉ, 1991, p.77). Nosso autor se opõe, dessa forma, às concepções de desenvolvimento científico que o entendem como um processo linear de descobertas, sujeito aos novos fatos propostos pela natureza. Diferentemente, entende Koyré que “as grandes revoluções científicas do século XX, tanto quanto as do século XVII ou do século XIX, [...], são fundamentalmente revoluções teóricas.” (ibidem). Em sua concepção, o aspecto experimental, tão propalado como determinante da evolução da ciência, é ‘dominado’ e ‘estruturado’ por aspectos teóricos. Entendemos estarem esses ‘aspectos teóricos’, ressaltados por Koyré, relacionados à ‘concepção de realidade profunda’ sempre presente e subjacente aos dados tomados nas experiências científicas.

Por essa via, veem-se questionados os pressupostos de Descartes relativos à possibilidade de uma metodologia experimental, amparada pela linguagem matemática, produzir conhecimento verdadeiro, condizente com as determinações da natureza. A ciência, nessa vertente, seria, fundamentalmente, guiada por paradigmas (Kuhn) complexamente elaborados e pelas teorias (Koyré) deles decorrentes. Retomando o termo empregado por nós, o que chamamos ciência deve ser compreendido como um conjunto de saberes que se colocam entre os vários que se propõem à abordagem dos fenômenos.

Temos, então, até aí, dois movimentos importantes. Um primeiro movimento, de fato inaugural, estabelecido por Descartes ao definir o sujeito da ciência e seu método de produção de conhecimento. Por outro lado, um segundo movimento, também significativo, que questiona não a produção de conhecimento científico em si, mas sua pretensão de apresentar-se como única representante legítima da verdade, desvinculada de um conjunto de crenças predominante em determinado momento e garantida por seu método.

A tese de Koyré será mencionada explicitamente por Lacan ([1966] 1998) como guia para sua retomada da discussão acerca da ciência e da cientificidade da psicanálise que também partirá do fato inaugurado por Descartes, o Cogito. Nesse ato, afirma Lacan, funda-se um sujeito, o sujeito da ciência, que será também “o sujeito sobre quem operamos na psicanálise” (LACAN, [1966] 1998, p.873). É preciso entender, contudo, o que Lacan quer dizer com isso. Primeiramente, considerar que a ciência possui um sujeito, posição de Descartes, implica em aceitar que “não há ciência sem o desejo de um cientista que a fabrica,[...]” embora convenha “[...] tentar apagar do saber produzido todo vestígio do sujeito (tanto do lado do cientista como do lado objeto do sujeito).” (SAURET, 2003, p.91-92). Independentemente da ressalva acima, a perspectiva da ciência inaugurada por Descartes introduz a ideia de um sujeito associado à ciência. Tomando a proposição de Descartes como referência, Lacan irá destacar, a princípio, o fato de que a noção de sujeito, como concebido pela psicanálise, tem sua origem na própria evolução da ciência e nas formulações cartesianas. Lembra que:

[...] ao contrário do que se inventa sobre um pretenso rompimento de Freud com o cientificismo de sua época, [...] foi esse mesmo cientificismo [...] que conduziu Freud, como nos demonstram seus escritos, a abrir a via que para sempre levará seu nome. (LACAN, [1966] 1998, p.871).

A torção realizada por Freud, que institui o inconsciente, não poderia se realizar a não ser a partir desse ponto inaugural do sujeito da ciência. Porém, a teoria psicanalítica, seria, segundo Freud, a responsável por um dos três grandes golpes sofridos pelo homem em seu amor próprio. O primeiro seria a obra de Copérnico, que no século XVI retira a terra do centro do universo, colocando o sol em seu lugar; o segundo seria resultante das pesquisas de Darwin, ao afirmar a ascendência animal do homem, contrariando a ideia anteriormente aceita de uma superioridade humana em relação aos animais. A psicanálise,

com a descoberta de que as pulsões não podem ser inteiramente domadas e que os processos mentais são essencialmente inconscientes, teria afirmado que o “ego não é senhor em sua própria casa”. Desferia-se, assim, o terceiro golpe contra o “amor próprio do homem” (FREUD, [1917] 1976, p.178). A proposição do inconsciente se dá, então, a partir do sujeito da ciência, entendido até aí como “senhor de seus próprios pensamentos, os quais são um correlato do seu ser.” (FINK, 1998, p. 172), mas sob a condição de subverte-lo, colocando-o em questão.

Condição que implica em colocar também em questão, as próprias produções científicas enquanto produções de um sujeito que, a partir das formulações psicanalíticas, apresenta-se como dividido. Divisão que Lacan localiza entre o saber e a verdade. De sua posição depreendemos que o saber refere-se às produções, no campo da linguagem, possíveis ao sujeito tendo como ponto de causa e destino uma verdade, concebida enquanto falta, que não se atinge. Em Descartes, como vimos, algo de uma divisão já se apresentava. Ao estabelecer como sujeito da ciência o sujeito/penso, decorrente do Cogito, o teria colocado do lado da produção de saber possível. Diferentemente, Descartes situará ao lado da verdade, como causa última, Deus.

Com a psicanálise, o sujeito e suas idiossincrasias é reintroduzido no campo da ciência. Questiona-se, dessa forma, a possibilidade de uma produção de conhecimento ‘clara e distinta’ como queria Descartes, na qual, desde que se mantivesse distante das verdades primeiras e que se evitasse, a todo custo, os “vestígios do sujeito”, a produção do conhecimento científico poderia se desenvolver apostando na demonstração das relações de causa e efeitos entre os fenômenos.

Mas não só a psicanálise colocará questionamentos, sob essa ótica, à produção da ciência. Como já afirmamos, a produção de conhecimento será colocada em questão na contemporaneidade, atingindo, inclusive, o próprio terreno das ciências ditas duras. Esse movimento será, por Sauret (2003, p.92), denominado a “nova etapa da ciência moderna” que tem como um de seus melhores e conhecidos exemplos o processo de introdução do sujeito realizado pela física quântica, através de suas teorias sobre o observador que se deve incluir nos resultados das pesquisas. Além disso, Sauret questiona, na mesma direção, o processo vivido pela matemática ao ser levada a admitir que “sua completude e sua consistência não são demonstráveis” (ibidem). Logo, a linguagem matemática, enquanto ‘grade simbólica’ essencial à revolução científica do século XVII, também irá encontrar um

ponto que ela não pode pensar, um limite. Esses movimentos são a expressão clara da impossibilidade de abordagem dos fenômenos, do real para a psicanálise, a não ser pela via de uma produção de saber que inclui, inevitavelmente, o sujeito que o produz.

Concluindo, podemos afirmar que: a formulação cartesiana sobre o sujeito da ciência liberta a produção de conhecimento dos dogmas religiosos e, ao mesmo tempo, institui o método que se baseava na demonstração apoiada na linguagem matemática, superando a posição epistemológica de Aristóteles que apostava nos sentidos como meio de se conhecer os fenômenos (SAURET, 2003). Por outro lado, com Lacan temos que o sujeito, enquanto um efeito a ser evitado nas pesquisas (Descartes), se mantém como condição de produção científica, como o único que pode experimentar o real e, a partir daí, produzir saber a respeito. Estendendo essas constatações às nossas considerações sobre o papel dos paradigmas e teorias, na consolidação do que chamamos ciência, podemos considerar que os mesmos também devem ser reputados às elaborações de sujeitos os quais, a partir da psicanálise, não encontram mais no pensamento sua consistência, seu ser. Diferentemente, padecem de uma inconsistência fundamental.

Nessa perspectiva, vê-se questionado o próprio sentido do ‘fazer ciência’. O que abre um campo de discussões sobre se a psicanálise - a quem coube desnudar o status de sujeito anteriormente proposto, através de seu modo clínico de acesso ao seu objeto - seria ou não uma ciência.

4.2 A psicanálise e a ciência

A psicanálise, como proposto por Freud, seria incapaz de construir uma *Weltanschauung*³⁷, tendo que, por isso, aceitar a *Weltanschauung* científica. Freud se coloca como um defensor da ciência de seu tempo, embora não deixe de admitir que esta “dificilmente merece um nome tão grandioso [*Weltanschauung*], pois não é capaz de abranger tudo, é muito incompleta...” (FREUD, [1917] 1976, p. 220). Mesmo assim, a psicanálise, e esse foi o esforço de Freud, faz parte da ciência e não tem motivos para constituir uma *Weltanschauung* própria. Localiza, contudo, a contribuição da psicanálise à

³⁷ Em “A Questão de uma *Weltanschauung*” ([1917]1976, p.193) Freud assim define o que esse termo significava: “uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra um lugar fixo.”

ciência “justamente em ter estendido a pesquisa à área mental.” (Idem. p.194). E foi da exploração do que Freud chamou “mental”, que chegou-se, com Lacan, à concepção de sujeito que viria, como afirmamos, colocar em questão o próprio conhecimento científico e seus processos de produção.

Localizando-se, então, no campo da ciência, a psicanálise, irá se constituir, contudo, como a única ciência que não “forclui a presença do sujeito, mas, ao contrário, a considera como condição de possibilidade da própria ciência” (GUERRA, 2010, p.131). Guerra foi buscar no texto “A Ciência e a Verdade” de Lacan ([1966] 1998) os argumentos que fundamentam sua afirmação. Primeiramente ao afirmar sobre a ciência que “da verdade como causa, ela não quer-saber-nada.” (Idem, p. 889), Lacan já nos indica como concebe a produção científica de sua época. Ao se dar conta de que há um ponto de limite, como dissemos, a toda produção de conhecimento, que só se realiza através de um sujeito definido pelo efeito da linguagem, Lacan denuncia a operação realizada pela produção científica hegemônica destinada a escamotear a impossibilidade de tudo saber. Tal impossibilidade, inerente à própria constituição da ciência, é recusada fazendo com que o discurso da ciência se apresente, de forma idealizada, como capaz de responder a todas as questões. Assim, como também constatamos, “a ciência se torna a principal representante do discurso social, assumindo a função de nomeação do sujeito no mundo moderno, sendo responsável pela produção de objetos [e saberes] que visam ao suturamento da falta.” (SANADA, 2004, p.183). Como Lacan adverte, a falta como causa que aponta para uma impossibilidade não é a causa com que trabalha a ciência. Esta considera como causa apenas aquela suscetível de ser formulada através de uma relação de causa e efeito. Baseando-se nas descrições dos fenômenos, naturalmente dados, a ciência hegemônica se põe a estabelecer relações entre os mesmos assim descritos. Nessa perspectiva produzem-se concepções, como a que descreve Marie-Jean Sauret, sobre o desenvolvimento do indivíduo. Para ele o cientista se preocupou em descrever um conjunto de “etapas que permitiram à humanidade emergir do mundo animal.” (2003, p.93). Dessa forma reduz o humano a “determinações biológicas, psicológicas e sociais, situadas na infância e aquém, agindo em interação com variáveis do meio ambiente. O indivíduo é um produto.” (ibidem). A menção feita por Sauret nos interessa, pois coincide com os esforços de uma perspectiva funcionalista na abordagem das questões ligadas à educação e seus impasses, identificada por nós como subjacente às principais justificativas teóricas para as supostas dificuldades

das crianças. Estabelece-se, dessa forma, relações de causa e efeito entre descrições (na verdade nomeações) dos fenômenos do ambiente associados ao comportamento apresentado pelo indivíduo, que têm, como consequência, o desaparecimento do sujeito.

A psicanálise, com Lacan, insistirá em uma outra modalidade de causa. A causa que se instala na impossibilidade de recobrimento absoluto do real pela linguagem, situando, nesse ponto, o único capaz de produzir um saber, mesmo que pelas metades: um sujeito.

Freud, ainda no texto “A Questão de uma *Weltanschauung*”, mencionado acima, afirma que “a ciência estaria muito incompleta” ([1933] 1976, p.194) sem a psicanálise. O que leva Erlich e Alberti (2008, p.54) a concluírem que “se a ciência fica incompleta sem a psicanálise, é porque ela exclui o elemento que somente a psicanálise, por seu método, reintroduz.”, dedução com a qual concordamos e que podemos colocar à prova com nossa pesquisa. Vejamos, então, como a psicanálise, com o método que lhe é próprio, pode reintroduzir o sujeito no campo da ciência.

4.2.1 O método psicanalítico

Retomemos a questão sobre a psicanálise enquanto um método de produção científica a partir das colocações de Freud a esse respeito. Vários autores (SAURET, 2003; GUERRA, 2010; CALAZANS e SERPA, 2010) já discutiram essa questão a partir das indicações de Freud ([1923] 1976, p.287) ao estabelecer para a psicanálise uma tríade de dimensões indissociáveis, como se segue:

Psicanálise é o nome de (1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica.

Extraímos das colocações de Freud, então, os três pilares que definem a psicanálise: um método investigativo, um método de tratamento (dimensão clínica) e uma teoria que decorre dessas duas práticas. Entendemos que o que diferencia o saber produzido a partir das referências acima é exatamente a indissociabilidade dessas dimensões. Invertendo a ordem proposta por Freud, temos que a teoria que se produz em psicanálise é decorrente de um certo modo (método investigativo) de abordar o sujeito a partir da singularidade de

suas questões, ou melhor, do que há de singular nos sintomas que apresenta ao psicanalista (dimensão clínica). Freud (1923[1922]/1976, p.288) reforça essa indissociabilidade quando afirma que:

[...] os sintomas histéricos têm sentido e significado, [...] e que a descoberta desse significado desconhecido é acompanhada pela remoção dos sintomas, de modo que, nesse caso, a pesquisa científica e o esforço terapêutico coincidem.

Insistir no convite a que o sujeito fale do que sofre é o que possibilita o resgate do modo como cada um lida com o real que o afeta como causa. Dito de outro modo, é o que torna possível a preservação da falta enquanto impossibilidade radical de produção de um saber que recubra absolutamente o real, ilusão de uma certa concepção hegemônica de ciência.

Assim procede a psicanálise enquanto método, “dá a palavra ao sujeito, leva em conta o efeito de falta introduzido pela linguagem e permite que essa falta inconsciente seja mantida.” (SAURET, 2003, p. 98). Ao dar a palavra ao sujeito, o dispositivo psicanalítico possibilita não só a apreensão do modo singular como cada sujeito responde à falta que o funda, mas permite também que alcancemos o ponto de origem de toda produção humana, incluindo a ciência, como já dissemos.

O próprio Freud já havia levantado essa questão, quanto ao modo como se situaria a psicanálise em relação às mais diversas produções humanas, ao responder às críticas feitas à psicanálise no texto acima mencionado.

Finalmente, só se pode classificar como simplório o temor às vezes expresso de que todos os mais elevados bens da humanidade, como são chamados – a pesquisa, a arte, o amor, o senso ético e social – perderão seu valor ou sua dignidade só porque a psicanálise se encontra em posição de demonstrar sua origem em impulsos pulsionais elementares... (1923[1922]/1976, p.305)

Para chegar a esse ponto foi necessário, como identificamos, a passagem pelo sujeito cartesiano, ponto inaugural da concepção de ciência que hoje conhecemos, em direção ao sujeito como concebido pela psicanálise, marcado pela dimensão de falta enquanto causa e movido, como destaca Freud, por “impulsos pulsionais elementares.”

A ciência assim redefinida a partir da psicanálise orientou nossa leitura e análise dos textos, onde recortamos as origens e modos de produção das noções de dificuldades de

aprendizagem circundantes em nossa cultura. Por essa via, como já afirmamos, a ciência é tomada como um saber entre os vários possíveis. Dessa forma, abre-se também a possibilidade de uma avaliação crítica de seus efeitos sobre os sujeitos aos quais se destina. Sobre essa questão, concordamos com Fink quando afirma que o discurso psicanalítico “nos permite compreender o funcionamento dos diferentes discursos de um modo singular.” (1998, p.161)

O ponto principal, contudo, referente à aplicação do método psicanalítico como dispositivo de pesquisa, concerne ao modo como trata o sujeito, respeitando seu saber independentemente da forma como se apresenta. Este ponto é fundamental e aponta para a ética própria ao discurso psicanalítico.

Para compreendermos esse aspecto é necessário que retomemos a afirmação feita acima, referente à indissociabilidade entre o método investigativo, o método clínico (terapêutico) e a teoria que nos apresenta Freud. Pois é exatamente dessa indissociabilidade que se extrai a ética própria à psicanálise que se fundamenta expressamente em sua insistência em manter a verdade da falta enquanto causa. Como afirma Guerra (2010, p. 139) “esse é o ponto a ser preservado ao levar adiante o projeto de uma produção científica em psicanálise.”

É preciso diferenciar, contudo, a psicanálise como tratamento, daquilo que pode ser transposto para outras situações e que, ainda assim, preserva aquilo que diferencia e caracteriza o discurso psicanalítico. Lacan nos esclarece algo sobre essa questão ao afirmar que, fora de sua aplicação como tratamento, que implica um “sujeito que fala e que ouve”, só se pode tomar como “método psicanalítico, aquele que procede à decifração dos significantes, sem considerar nenhuma forma de existência pressuposta de significado.” (LACAN, [1959] 1998, p. 758). Assim nos indica o caminho através do qual pode se dar uma pesquisa orientada pelo método psicanalítico. Trata-se de uma intervenção que irá exigir que se conceba o:

[...] sujeito como falante e dividido, [e] a hipótese do inconsciente como fundamento de todo fato psíquico, o que implica verbalização (entrevista), escuta, análise, transferência, intervenção (ainda que imposta pela consequência do encontro). (SAURET, 2003, p.98)

As entrevistas que realizamos partiram desses pressupostos concernentes à concepção de sujeito e ao método próprio à psicanálise, como assinalado por Lacan e retomado por Sauret. Ao proceder à escuta de professores e alunos da escola pública procuramos, dentro das possibilidades delimitadas por uma contingência proposta pelo pesquisador, proceder à escuta dos sujeitos entrevistados, como nos indica Lacan, sem qualquer pressuposição de significado.

4.3 As entrevistas com professores

Ao nos reportarmos aos professores das escolas municipais de Belo Horizonte, exercitamos o que nos indica a abordagem psicanalítica como método, descrito acima. Perguntamos sobre as crianças com as quais trabalhavam no projeto (PIP), considerando ser um projeto destinado às crianças com “Dificuldades de Aprendizagem”. A expressão “Dificuldades de Aprendizagem” já aparecia como definidora mesma do projeto, antecipando algo sobre as crianças que ali estavam. Nas entrevistas realizadas, apenas uma professora questionou essa nomeação, propondo substituí-la por ‘defasagem’. Ou seja, apenas uma, entre os 11 entrevistados, colocou em questão a nomeação previamente estabelecida. As demais, partindo da nomeação fixada, puseram-se a elencar uma série de explicações para justificar tais dificuldades supostamente identificadas nas crianças.

Em suas falas identificamos a repetição de uma sequência de variáveis e condições que, no ambiente, seriam responsáveis pelas ditas ‘dificuldades’ das crianças. Percebemos, assim, que os professores, à medida que foram chamados a responder sobre o que acontecia com aquelas crianças, lançaram mão de uma série de saberes já definidos que, a nosso ver, podem ser concebidos dentro do que Miller chamou “saberes artificiosos, que são erguidos em discurso sobre a mesma matriz do discurso da universidade” (2012, p. 6). Nessa referência, Miller se contrapõe ao saber da criança, que ele identifica como um “saber autêntico” (idem, p.8), uma série de saberes que têm por função exercer sobre aqueles a quem se endereçam uma dominação. Por isso a referência ao Discurso da Universidade³⁸, concebido por Lacan como uma forma de laço social em que um saber assume a forma de

³⁸ O saber da Universidade é um dos quatro discursos propostos por Lacan ([1969-1970] 1992) os quais, juntamente com o Discurso do Mestre, Discurso da Histórica e Discurso do Analista, compõem quatro modalidades de laço social que se estruturam “...mediante o instrumento da linguagem...” (idem, p.11).

“tudo-saber” ou “saber-todo” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.29) e se impõe sobre o outro tomado como objeto. Nessa modalidade de laço, o saber da ciência se coloca como uma justificativa e um meio de aumentar cada vez mais o poder do mestre, entendido como aquele que detém o poder e se beneficia dos efeitos desse laço.

Às crianças inscritas no PIP são impostas uma série de significações extraídas no universo de saberes produzidos sobre a educação ao longo dos anos. No recorte que nos oferece Miller (2012), o professor funcionaria, nessa estrutura de discurso, como um escravo a conduzir (*ducere*) a criança a partir das referências de um saber, esse sim o verdadeiro mestre. Tais indicações parecem-nos servir para compreender tanto o estatuto dos saberes que compõem o currículo escolar, como os saberes que os professores produzem sobre as crianças ao responderem sobre as razões de suas supostas ‘dificuldades’.

No caso das entrevistas com os professores, a direção dada pelo método psicanalítico, permitiu a identificação de um modo de uso dos saberes instituídos, produzidos pela ciência hegemônica em seus endereçamentos à educação, que, como estratégia de poder, se dirigem às crianças visando à silenciá-las, reduzi-las a meros objetos desses saberes.

Esperamos ter podido demonstrar a origem desses saberes que se reproduzem nas falas dos professores e no modo como em sua enunciação não há espaço para um saber que venha das crianças. Até mesmo a professora, mencionada acima, que questiona a designação de ‘dificuldades’ atribuída às crianças, na sequência se põe a relacionar uma série de explicações possíveis oriundas das mesmas concepções que se repetiram nas falas de todos os entrevistados, como demonstramos.

No caso dos professores da escola pública entrevistados, a oferta de uma escuta tornou-se ocasião de uma repetição de enunciados oferecidos pelo que podemos chamar ‘as ciências da educação’ ou ‘o campo da educação’, onde convivem justificativas provenientes de diversas ciências (psiquiatria, psicologia, sociologia, pedagogia) exemplares no exercício metodológico cartesiano, em seu esforço de evitar os vestígios do sujeito. Assim, os professores, sem que percebam, ignoram muitas vezes os saberes provenientes de seu contato com as crianças, colocando em seu lugar máximas sobre as razões das supostas dificuldades de aprendizagem com as quais, em um mesmo golpe, alienam a si mesmos a aos seus alunos.

Nesse ponto, entendemos que não poderíamos prosseguir ou encerrar a pesquisa sem dar a palavra às crianças, supostamente silenciadas através das estratégias de imposição de saber. Como afirma Miller (2012, p.6) “a criança é, se podemos dizer, a vítima completamente designada do saber.” Podemos dizer que foi esse o passo decisivo que possibilitou a ressignificação de todo o trabalho de pesquisa. A escuta das crianças sobre o que lhes acontece na escola permitiu a emergência de um outro saber, um saber produzido diretamente por aqueles a quem se endereçavam todos os outros anteriormente apresentados. Através de suas falas, presenciamos a emergência de significações distintas dos possíveis diagnósticos ofertados pela ciência psiquiátrica, bem como das explicações e justificativas apresentadas pelos professores. A emergência desse outro saber, concernente às crianças, possibilitou-nos recolocar, sob uma nova perspectiva, todas as explicações/nomeações até então apresentadas para os impasses das crianças com a aprendizagem escolar. As falas das crianças recolocaram em cena o sujeito e os modos como este lida com o real que o provoca. Como já dissemos, colocaram-nos diante do ponto de origem de toda produção de saber.

Perguntamo-nos, contudo, que implicações teriam as respostas das crianças para o contexto científico? Dito de outro modo, o que poderiam elas nos ensinar que pudesse ter alguma aplicação para além de suas próprias vidas?

4.4 As falas das crianças

Como afirmamos, o último passo da pesquisa envolveu uma série de entrevistas com crianças participantes do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), destinado, aquelas com dificuldades de aprendizagem. A escolha por essa etapa da pesquisa já se coloca, de antemão, na contramão das indicações cartesianas concernentes ao controle a ser exercido no processo de produção de conhecimento, afim de que se evitassem as indesejáveis interferências da subjetividade nas pesquisas. Diferentemente, mostra-se coerente com o que propõe a pesquisa orientada pela psicanálise, ao criar condições para que o sujeito/objeto da pesquisa possa falar sobre o que lhe concerne.

Em nosso caso específico, dar a palavra à criança tomando-a como sujeito, significa liberá-la das significações advindas do Outro representado, no caso de nossa pesquisa, pelos saberes médicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos, reproduzidos, entre outros, pelos

professores da escola. Poderíamos, assim, viabilizar a oferta de um espaço de fala àquela que, por definição, encontra-se submetida ao saber do Outro. Como adverte Miller (2012), a própria definição do que seja criança já a coloca submetida ao saber do Outro. Para ele “Uma criança é o nome que damos ao sujeito desde que o enviamos para o ensino, sob a forma da educação. A criança é o sujeito a educar, o que quer dizer o sujeito a conduzir” (MILLER, 2012, p.6). Prossegue afirmando que a educação se empenha na produção de sujeitos, enquanto sujeitados ao modelo que, socialmente, se considera digno desse nome. Nessa direção, segundo Miller (idem, p.7), “ assistimos [...] a uma concorrência dos saberes, uma rivalidade das tradições, uma luta das transmissões, que competem para determinar qual saber prevalecerá sobre o outro na produção dos sujeitos”

A aplicação do método psicanalítico possibilita que o saber da criança se coloque. E é também Miller quem nos lembra o quanto há saber na criança, bem mais do que imaginam os adultos, pois trata-se de um saber “autêntico”, ainda não “cretinizado” pela educação como é, em geral, o saber dos adultos.

Apostando nesse saber ‘autêntico’, esperávamos verificar, antes de mais nada, os modos como as crianças concebiam o que lhes acontecia no processo de aprendizagem escolar, uma vez que, em função dos modos de abordagem dos impasses escolares anteriormente descritos, sua palavra permanecia excluída.

Para além desse objetivo, contudo, dar a palavra à criança, considerando o efeito de falta introduzido pela linguagem, poderia abrir a possibilidade de surgimento de novas significações decorrentes do modo singular como cada sujeito responde ao real que lhe afeta. Essas novas significações, esperamos, podem alterar o conjunto de conhecimentos já produzidos sobre o fenômeno em questão. Abrir a possibilidade de que um novo saber venha fazer furo na construção pretensamente totalizante do saber científico é o que pretende a psicanálise em suas intervenções na cultura, ao manter sempre aberta a via que conduz à verdade como causa, que nenhum saber pode vir a suturar. A oferta feita às crianças permite que se alterem também as concepções, por vezes cristalizadas, delas mesmas sobre o que lhes acontece na escola. Desse modo, a tríade proposta por Freud, cuja manutenção preserva a dimensão ética da psicanálise e, portanto, da pesquisa por ela orientada, estaria mantida. Dar a palavra ao sujeito (procedimento de investigação) poderia conduzir a uma modificação na posição deste, diante da questão que o toca (efeito

terapêutico), além de enriquecer o conjunto de conhecimentos sobre o fenômeno em questão (elaboração da teoria).

A possibilidade de liberar o sujeito das significações advindas do Outro, levando-o a produzir suas próprias, mesmo que parciais, significações, pode ter como efeito, ainda, aliviá-lo do sofrimento decorrente das tentativas de recobrimento da falta que o constitui. A manutenção da via aberta à palavra é o caminho apontado pela psicanálise para trazer algum alívio ao sujeito. Em nossas entrevistas com as crianças avaliamos que esse efeito de alívio foi limitado pelas contingências mesmas das entrevistas. A proposição da entrevista, além de ter sido feita pelos pesquisadores, encontrava-se delimitada por um tema e um tempo pré-estabelecidos. Tais condições restringiriam, como a clínica nos ensina, as possibilidades de que o sujeito pudesse apresentar-se com sua verdade. Contudo, em alguns casos, como veremos, é possível supor que a emergência de novas significações tenha afetado, também, os sujeitos entrevistados. Não há dúvida, entretanto, quanto ao efeito de surpresa manifestado por eles ao serem abordados sem a imposição prévia de um saber.

Por fim, se é a via aberta pela psicanálise que é capaz de reintroduzir o sujeito no campo da ciência, será essa mesma vertente teórica que virá ao nosso auxílio na tentativa de explicitar as estratégias com que cada criança entrevistada insiste em se fazer presente em sua singularidade.

4.5 Orientação metodológica

Precisaremos ainda verificar se o caminho que empreendemos responde a uma orientação metodológica e se a analogia proposta no início, entre nosso percurso e as consequências do modo como Lacan pensa a psicanálise em sua relação com a ciência, pode ser mantida.

Nesse processo, a concepção de ciência como um saber à disposição da cultura na nomeação dos fenômenos, foi nosso guia. Nesse aspecto, somos tributários de um especial momento na história das ciências, quando o passo inaugural dado por Descartes se viu abalado pela constatação da impossibilidade de qualquer saber recobrir absolutamente o real, independente do método que se utilize. As fontes utilizadas nessa pesquisa foram, assim, tomadas como saberes possíveis sobre o real em questão. Tal fato não nos exime, contudo, de ponderar que nem todos esses saberes se constituem da mesma forma e têm,

em relação ao fenômeno que se propõem circunscrever, os mesmos efeitos. Os saberes provenientes da abordagem psiquiátrica, produzem suas próprias consequências para os sujeitos envolvidos através dos tratamentos propostos, incluindo a utilização de medicamentos. Os saberes presentes na escola, constatados nas falas dos professores, também determinarão condutas várias da escola na abordagem das crianças. Coube-nos demonstrar nessa investigação, contudo, um efeito que por si só, merece ser questionado e revisto. A saber: a possibilidade de silenciamento das crianças a quem esses saberes se endereçam.

Ainda na perspectiva dos diversos saberes que circunscrevem um fenômeno dando-lhe forma, é preciso explicitar que a própria expressão “Dificuldade de Aprendizagem” vai, dependendo do recorte examinado, perdendo força ou dando lugar a outras formas de nomeação dos impasses escolares. Formas por vezes, bastante distintas tanto dos diagnósticos psiquiátricos como das ‘teorias’ psico-sócio-pedagógicas circulantes no interior das escolas. Esse é um aspecto interessante a ser destacado, uma vez que evidencia a concepção que adotamos sobre o conhecimento científico enquanto produtor dos objetos que investiga.

Os procedimentos adotados por nós são comuns e reconhecidos no contexto das pesquisas em geral: pesquisa bibliográfica e entrevistas. O que diferencia, contudo, nossa investigação, é o pressuposto epistemológico referente à produção de saber: a ideia de que todo saber é uma produção linguística sobre um real inapreensível em sua essência, que instaura a verdade da falta como causa. Nesse ponto, nos aproximamos da postura adotada por Lacan. Propusemo-nos a questionar os saberes então instituídos sobre as supostas dificuldades das crianças com a aprendizagem escolar e, na sequência, reintroduzimos as falas dos sujeitos, antes tomados como objetos desses saberes.

Nesse processo seguimos orientados pelo que entendemos serem as diretrizes fundamentais do método psicanalítico: a não pressuposição prévia de significações e a manutenção da falta como causa última da produção de saber. Cabe ao leitor, contudo, ajudar-nos a avaliar em que medida nossas próprias convicções interferiram no modo como abordamos nossas fontes ou nas conclusões às quais chegamos. Sabemos, por princípio e convicção teórica, não estarmos a salvo desses riscos.

5

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O QUE LHES
ACONTECE NA ESCOLA?**

As entrevistas com as crianças abriram outras possibilidades de análise das supostas dificuldades de aprendizagem. Elegemos cinco crianças inscritas no Projeto de Intervenção Pedagógica em suas escolas. O número de crianças entrevistadas pareceu-nos suficiente uma vez que alí não buscávamos qualquer regularidade de conteúdo mas exatamente a possibilidade de singularidade nas respostas. Constatamos que, a cada criança entrevistada isto se confirmava. Todas as cinco foram abordadas da mesma maneira. Confirmávamos a presença delas no projeto para crianças com dificuldades de aprendizagem (PIP) e, na sequência, perguntávamos se elas tinham alguma dificuldade e qual seria. As respostas, contudo, abririam para nós uma diversidade de situações e razões que já se anunciavam pela maneira como cada uma respondeu à interpelação inicial.

Paulo, 13 anos:

P: Sim. Por mim assim, eu não acho que tenho dificuldade, o meu problema é a falta de... De como é que eu posso te dizer. Falta de é... Empenho

Luiza, 13 anos:

Pesquisadora: E aí por que você acha que está no PIP? Que tipo de dificuldade você acha que têm?

L.: Em português por causa da minha, da minha caligrafia.

João, 12 anos:

Pesquisadora: Você tem dificuldades para aprender?

J.: mais ou menos.

Rosa, 10 anos:

R.: Um pouquinho de ler. Eu não sei algumas palavrinhas.

Marcos, 11 anos:

Pesquisadora: E que dificuldade você tem?

M.: De lê.

Ao longo das entrevistas, cada criança, a seu modo, apresentou-nos suas questões, dificuldades e alternativas para lidar com as exigências que provêm dos outros à sua volta. Pais, professores, familiares, colegas, todos representantes dessa alteridade que permanentemente convoca cada um de nós a responder em defesa de nossa diferença ou a sucumbirmos ao lugar por essa alteridade designado. Paulo, Luiza, João, Rosa e Marcos nos deram mostras que os caminhos são vários, e se traduzem em um movimento entre alienar-se ou separar-se das injunções e exigências provenientes daqueles que encarnam as referências fundamentais de suas vidas. Tais referências constituem o que Lacan denominou grande Outro³⁹, entendendo-o como o “circuito no qual estou integrado. Sou um de seus elos” (LACAN, [1954-1955] 1985. p. 118), referindo-se ao sujeito. Assim, o Outro constitui-se no “arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido.” (QUINET, 2012, p.21). Esses ditos compõem o Outro como o discurso do inconsciente e permanecerá presente para os sujeitos ao longo de suas vidas, reproduzindo-se nas falas de tantos que venham a encarnar este lugar de referência.

Tomando a educação escolarizada como um tempo e um espaço dedicados à consecução do empreendimento civilizatório que tem origem na família, podemos localizar na figura do professor o herdeiro das funções parentais, (MARTINS, 2001). Independentemente das discussões atualmente desenvolvidas sobre a efetividade ou não dos efeitos dessa função⁴⁰, pensamos ser possível ainda, afirmar que na escola o professor encarne e responda em nome desse Outro que funciona como referência para as crianças. Logo, no contexto escolar, como em tantos outros, veremos colocarem-se em jogo as vicissitudes dos sujeitos em busca de engendrar-se como singularidade. Como veremos, a diversidade de caminhos corresponde à diversidade de sujeitos. Contrariando as justificativas generalizadas sobre o desempenho escolar insatisfatório das crianças, ao escutá-las encontraremos razões que são únicas e cujo sentido se estabelece à medida que cada uma delas se põe a falar sobre o que lhe acontece.

³⁹ Escrito com maiúscula para diferenciar-se do ‘pequeno outro’ maneira como Lacan ([1954-1955] 1985) denominou o semelhante, igual e rival, com o qual todo sujeito é chamado a se relacionar ao longo da vida.

⁴⁰ Referência à vasta literatura sobre o declínio da função paterna na atualidade e seus efeitos sobre os empreendimentos socializadores da civilização. Conferir os trabalhos de KEHL, 2000; ROUDINESCO, 2003; KUPFER, 1998; PEREIRA, 2008.

5.1 Um menino de palavra

Paulo, logo de saída, apresenta uma explicação para as dificuldades.

Pesquisadora: E você acha que você tem dificuldade pra aprender P.?

P: Sim. Por mim assim, eu não acho que tenho dificuldade, o meu problema é a falta de... De como é que eu posso te dizer. Falta de é... Empenho

Pesquisadora: Empenho?

P: Isso. Falta de empenho de aprender, porque aprender eu tenho a capacidade.

Só que empenho eu já não tenho.

‘Empenho’, utilizado logo de início por P. será, como veremos, um dos nomes de suas dificuldades com a aprendizagem escolar. Ele afirma não possuir dificuldades para aprender, o que reforça a concepção de que a expressão, dificuldade de aprendizagem, é apenas mais uma nomeação e que, como tal, não serve a todos os sujeitos. Lembramos aqui, de uma das professoras entrevistadas que substitui a expressão ‘dificuldade de aprendizagem’ por ‘defasagem’. Segundo ela “[...] o PIP é pra alunos com defasagem na aprendizagem, ele não é pra dificuldades, dificuldades todos nós temos em algum momento da vida”. Interessante o fato de que também, para essa professora, parece não servir a nomeação mais comum no que se refere às crianças em sua relação com a escola e a aprendizagem.

Nosso entrevistado não se reconhece como possuindo dificuldades para aprender, para ele o que lhe falta é ‘empenho’. Ao nosso pedido de que esclareça o que significa ‘empenho’, ele encontra, de início, dificuldades para explicar. Vejamos:

Pesquisadora: Você é que não tem empenho? Você acha?

P: Acho.

Pesquisadora: E como é? O que é isso? Você pode me explicar? Dar um exemplo?

P: Não, eu não consigo explicar porque eu não sei sabe..., falta de empenho...

O tom vacilante de P. ao tentar explicar o que significaria ‘falta de empenho’ poderia nos dar, a princípio, a ideia de que se tratava então de um significante do Outro no qual encontrava-se alienado. Reproduzia, desse modo, a condição de todo ser falante que, por

princípio, é alienado na medida em que é obrigado a se dizer e dizer as coisas a partir de um universo linguístico já dado.

A compreensão desse processo de submissão à linguagem exige que suponhamos a existência lógica de um estado anterior, em que a criança, ser de necessidades, fosse progressivamente, obtendo do Outro as referências simbólicas com as quais nomearia suas intenções. Desse modo, tudo que as crianças precisam elas terão que transformar em palavras, ou seja, terão que codificar de modo a que os responsáveis por ela acolham. Assim, todo ser humano é, a princípio, alienado na e pela linguagem. Retomando com Lacan, o Outro da linguagem se constitui, então, nesse “lugar em que se situa a cadeia significante⁴¹ que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, [1964] 1988, p.193-194).

O significante ‘empenho’ utilizado por P. para referir-se à sua dificuldade na escola poderia, a princípio, ser tomado como um dos nomes que ele recolhe do Outro para dar sentido ao que lhe acontece, no entanto, não parece conseguir dar a ele um sentido próprio. Por isso nos questionamos se, ao utilizar o significante ‘empenho’, P. não estaria reproduzindo uma designação imposta pelo Outro, representado, talvez, por algum professor.

Na tentativa de explicar o que lhe acontece, P. demonstra saber algo sobre o que poderia facilitar-lhe a aprendizagem. Lembra que, em outra escola, seu desempenho era bom. Nesse caso aponta como diferencial, o trabalho da professora, vejamos.

Pesquisadora: Antes do 7º você lembra como que era?

P: As matérias eram mais fácil de pegar. Minha professora começava a explicar até eu aprender, explicava 10 vezes, até 20 vezes até eu aprender.

Retomando sua trajetória escolar, a partir desse ponto, lembra então que do segundo ao sexto ano, quando estudava em outra escola, seu desempenho era A e B.

⁴¹ O conceito de significante será introduzido por Lacan a partir de sua aproximação das teorias de Saussure propostas em seu Curso de Linguística Geral (1916/2006). Diferentemente Lacan irá atribuir uma importância maior ao significante em relação ao significado, invertendo a lógica estabelecida pelo linguista. Assim Lacan engendra o conceito que viria corresponder, em sua teorização, às *Vorstellungsrepräsentansen* de Freud, ou “representantes ideativos” que equivalem aos representantes psíquicos das pulsões. Esse conceito ficará mais claro mais adiante ao explorarmos o conceito de pulsão relacionado ao gozo em Lacan.

P: Entrei no 2º ano, meus boletins eram tudo A, B não tinha nem C no boletim.

Pesquisadora: Como que era essa escola? O que ela tinha que você achava que era...

P: Não sei, só o meu desempenho era muito melhor (...) eu não sei o quê que tinha nessa escola a mais, eu não sei o quê que tinha, tinha alguma coisa a mais que meu empenho melhorava

Pesquisadora: Você achava que tinha alguma coisa a mais?

P: Sim.

Pesquisadora: Mas você sabe o quê? Não tem nem ideia?

P: Tenho nem ideia.

Pesquisadora: O que você lembra assim?

P: Só o (...) de uma professora

Pesquisadora: Lembra de uma professora que era legal?

P: Ela ensinava até eu aprender.

A lembrança dos anos em que o 'desempenho' era bom associada ao trabalho da professora não parece esclarecê-lo sobre sua dificuldade atual, que permanecerá associada ao significativo 'empenho', porém ainda como um enigma para ele. Vejamos como evolui essa questão no decorrer da entrevista.

Quando as situações em que a aprendizagem é possível são colocadas, mesmo na escola atual, ele se dá conta de que a bagunça e o excesso de conversa atrapalham bastante. Afirma que, diante disto, começou a desistir. Ao ser perguntado sobre o porquê dessa desistência, justifica-se aparecendo também como autor das bagunças.

Pesquisadora: Mas eu não entendi uma coisa, assim, você eh porque que você desiste?

P: Não sei, falta de ânimo.

Pesquisadora: Falta de ânimo?

P: Falta de ânimo, que assim, quando eu quero aprender mesmo eu consigo aprender, só que depois do 7º ano muitas coisas foram caindo por causa das bagunças que eu fazia.

O tema das bagunças se associa definitivamente a não aprendizagem. Ele se refere às bagunças dos colegas e às próprias. Afirma que, em função da bagunça e conversa dos colegas, não consegue ouvir a explicação e aí não aprende. Retorna então ao significante 'empenho', afirmando que tem capacidade para aprender, mas que lhe falta 'empenho'.

P: Uma das minhas maiores capacidades é aprender

Pesquisadora: É?

P: É aprender, só que o problema é o empenho mesmo. Só isso que é o problema.

Pesquisadora: É o empenho?

P: O empenho

Pesquisadora: Você não tem empenho?

P: Não

Pesquisadora: Mas você tá preferindo fazer bagunça, é isso?

P: Não, não é que eu prefiro fazer bagunça. Eu tento aprender (...), só que na hora os meninos começam a conversar e eu vou no meio da conversa e vou indo até o fim da aula, aí na hora que eu vejo já perdi a explicação.

Prosseguimos no questionamento fazendo uma provocação sobre a questão do 'empenho' e ele, faz, então, uma associação entre o 'empenho' e algo que parece impedi-lo de se empenhar.

Pesquisadora: Engraçado isso né, porque você fala empenho, parece que o empenho é uma coisa que você pode escolher ter ou não ter, e você escolher não ter?

P: Não é que eu escolhi não ter. Como eu já falei, eu vou muito na onda de outras pessoas, vou muito na onda.

Pesquisadora: Você vai na onda?

P: É, vou muito na onda dos outros e acabo me dando mal.

Nesse ponto, essa justificativa baseada na influência dos outros vai sendo mais utilizada por ele para explicar a não aprendizagem. Fala de amigos com os quais estuda e que, na companhia desses é possível aprender. Porém, com outros, que ele identifica como

'bagunceiros', isso não acontece. Novamente, o provocamos perguntando se a aprendizagem depende então dos outros e não dele. Ele então responde incomodado com o termo dependência.

Pesquisadora: Ué...também eu não entendo muito, você fala, você acaba que depende do outro né? Assim, se seu amigo é bagunceiro você não estuda, se seu amigo é legal e estuda você estuda

P: Não é mesmo dependência (ênfase)

Pesquisadora: Ah, bom. E é o quê?

P: Onda.

Pesquisadora: Onda?

P: Onda.

Pesquisadora: Me explica isso (riso).

P: Eh, hum, vou muito na ideia dos outros.

Pesquisadora: Você vai na ideia dos outros?

P: Muito na ideia dos outros.

Pesquisadora: E por quê?

P: Não é dependência

Pesquisadora: Não é dependência?

P: Não é dependência. Só não sei por que eu vou na ideia dos outros

Pesquisadora: Você vai?

P: Não sei por que, mas eu vou

Pesquisadora: Você não sabe por quê?

P: Não sei, nem sei por que

Pesquisadora: Você tem suas ideias não tem?

P: Tenho, tenho sim minhas ideias, não gosto de contar minhas ideias pra ninguém

Pesquisadora: Oi?

P: Nunca gostei de contar as ideias que eu tenho pra ninguém mesmo meu, aquele menino que eu tava te falando

Pesquisadora: Mesmo aquele seu amigo?

P: É, eu nunca contei as minhas ideias pra ninguém assim, aquelas ideias que eu tenho pro meu futuro.

Embora assuma a falta de ‘empenho’ e o fato de ‘ir na ideia dos outros’ como responsabilidades suas, P. parece encontrar aí um ponto de basta, a partir do qual não consegue progredir na fala. Ele é taxativo quando afirma “ Não sei por que, mas eu vou.” Não há dúvida de que algo o impele a envolver-se com os colegas e, dessa forma, afastar-se das exigências escolares. Constatamos ser esta uma situação da qual P. extrai alguma satisfação, o que nos indica a possibilidade de se constituir como um ponto de gozo onde ele estaria fixado, pois trata-se de uma satisfação da qual ele não sabe muito o que dizer.

Para compreender melhor o que paralisa P. em um ponto, levando-o a repetir o mesmo comportamento sem conseguir compreendê-lo, é preciso avançar um pouco mais nas teorizações de Lacan agora em direção ao conceito de gozo.

No Seminário dedicado aos *Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, Lacan terá como desafio, segundo Soler (1997, p. 57) “mostrar como o sujeito, como um efeito de linguagem e de fala, está relacionado com o ser vivo.” Em outras palavras, prossegue, “como o sujeito insubstancial da fala está ligado à única substância em jogo na psicanálise, [...], aquilo que Lacan chama gozo.”

A constituição de um sujeito como efeito da linguagem, exigirá uma solução para aquilo que diz respeito ao organismo, aquilo que Soler chamou ‘o vivo’. Como a linguagem afetaria o organismo enquanto algo real que possui substância? Embora não tendo formulado nesses termos, podemos dizer que antes de Lacan, Freud propõe, como resposta, o conceito de pulsão, enquanto um conceito-limite entre o físico e o psíquico. Freud a compreende como uma força constante, proveniente de dentro do organismo, que exerce uma pressão demandando uma satisfação, “como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo.” (FREUD, [1915] 1976, p.142). No inconsciente, a pulsão se faz representar pelos seus representantes representativos, *vorstellungrepresentanz*, que, na teorização de Lacan, serão substituídos pelos significantes. A energia pulsional, exigente de satisfação, será retomada por Lacan nas elaborações sobre o conceito de gozo. Assim, a satisfação pulsional ou gozo se presentificará para os sujeitos como um guia a conduzir o próprio encadeamento significativo, a via do desejo, ou através de pontos de estancamento, paradas em que o silêncio se impõe,

impedindo o sujeito de seguir em frente. Como nos adverte Quinet (2000), o inconsciente não é pura articulação de significantes é também pulsional.

Movido por essa exigência, cada sujeito será permanentemente colocado diante da possibilidade de permanecer alienado aos significantes do Outro, como um meio relativamente garantido de gozo, ou aventurar-se a separar-se desses significantes que o alienam produzindo modos próprios de circunscrição do real que o incita. Em “Posição do Inconsciente” ([1960] 1998), Lacan propõe que se leia o termo ‘separar’, ‘se-parere’, em sua acepção jurídica onde ‘parere’ possui o sentido de ‘prover um filho ao marido’. Dessa designação depreende-se, então, o sentido de ‘engendrar-se’. A operação de separação constitui-se em um engendramento do sujeito por si mesmo. Esse será o movimento que buscaremos destacar na fala de Paulo e das demais crianças que entrevistamos. Em suma, como cada uma, à sua maneira, empreende tentativas no sentido de engendrar-se.

No caso de P., verificamos que encontra-se aparentemente paralisado diante de um comportamento ao qual se vê impelido e, por outro lado, confrontado com significantes que não o ajudam a desembaraçar-se dessa situação. Mostra-nos, dessa forma, que não basta oferecer nomes estranhos ao sujeito, esperando com isso solucionar seus impasses, como habitualmente se faz com os diagnósticos ou teorias sobre as causas das supostas dificuldades das crianças. P. nos mostra como um significante pode paralisá-lo em um determinado ponto, impedindo-o de avançar apropriando-se do que de fato lhe acontece.

Os significantes ‘empenho’ e ‘onda’ associam-se, para P., à sua dificuldade para aprender. Falta-lhe ‘empenho’ e ele sempre vai na ‘onda’ dos outros, assim, desiste de aprender. Chama-nos a atenção o fato desses significantes não serem desdobrados na fala de P.. Como dissemos, esses significantes parecem por fim à fala, como se explicassem o que acontece pelo simples fato de serem enunciados. Isso nos permite pensar que P. se encontra alienado nesses significantes. Comandado por esses nomes, condenado a cumprir aquilo que determinam. Não ter ‘empenho’ e ‘ir na onda’ poderiam constituir-se em injunções que, sem que ele se dê conta, o afastam da possibilidade de aprender. Tal possibilidade se coaduna com a hipótese formulada quanto ao ponto de gozo. O significante no qual o sujeito se aliena também sinaliza um ponto onde goza, perdendo-se como sujeito. Em compensação, o outro lado da vida, fora da escola, nos apresenta um outro Paulo.

A dificuldade em saber por que vai na onda dos outros e a interrogação sobre suas próprias ideias, fazem com que P. se ponha a falar delas e de seus planos para o futuro.

Como veremos, nessa direção, ele trará um pouco de sua vida fora da escola, sua relação com a mãe, o padrasto e o irmão. Nesse contexto suas posições irão se mostrar bastante diferentes das assumidas em relação à aprendizagem escolar.

5.1.1 O sujeito e sua vida: para além da escola.

Ao falar de suas ideias, P. é remetido aos seus planos para o futuro. Planos que ele associa com a ideia de ser útil à sociedade, detalhe que nos parece também como recorte de uma fala do Outro. Contudo há algo de singular nesses planos como veremos.

Pesquisadora: E o que são essas ideias? Você pode contar um pouco delas pra mim?

P.: Essas ideias, como é que eu posso lhe dizer? Igual eu tava te falando. Eh, aquela ideia de virar piloto de avião. Já tive outras ideias como virar policial, como virar sei lá, bombeiro alguma coisa assim. Uma coisa assim que pode ser útil pra sociedade. Um piloto de avião pode ser útil pra sociedade. Um bombeiro pode ser útil e um policial também.

Pesquisadora: Também

P.: Assim, nunca pensei em outras ideias a não ser essas.

Pesquisadora: Mas que outras?

P.: Outras ideias tipo, outros empregos, tipo: professor, médico esses negócios assim. Outras partes úteis pra sociedade. Nunca pensei que... Eu nunca me dei bem com construção.

P. distingue, entre as possibilidades que já havia considerado, a ideia em ser piloto de avião. A afirmação de que nunca se deu bem com construção será significada posteriormente ao referir-se ao padrasto. Destaca-se, contudo, o modo desembaraçado, quase poético, com que P. aborda sua vida para além da escola.

P: Com essas coisas não, nunca me dei bem com isso. Porque eu sempre fiquei impressionado mesmo foi com o céu

Pesquisadora: É?

P: Sempre fiquei impressionado com o céu, eu via o helicóptero e ficava me imaginando dentro daquele helicóptero

Pesquisadora: É mesmo?

P: Pilotando ele. Eu via um avião, eu ficava me imaginando. Então eu sempre fui impressionado com o céu.

Prosseguindo, retoma que existem muitas coisas que acontecem e que ele às vezes precisa falar para desabafar. Pergunto que coisas são essas e ele começa, então, a falar da sua vida em família, e, principalmente, da relação com o padrasto. Em sua primeira referência ao padrasto podemos apreendê-lo de um modo bastante diferente da maneira como havia se definido anteriormente. Aquele que, na escola, vai sempre na onda dos outros, seguindo sempre a ideia dos outros, agora se mostra um pouco diferente.

Pesquisadora: Seu padrasto foi embora?

P: Meu padrasto foi embora por causa que ele adorava ficar falando dos filhos que ele tem com uma outra

Pesquisadora: Outra mulher?

P: Outra mulher. Ele adorava ficar falando isso. E eu nunca gostei, nunca gostei. Minha mãe... Que eu não quero ter exemplo dos outros, eu quero ter o meu, o meu ponto de vista. Que ele adorava ficar colocando os pontos de vista deles na minha, assim, vamos supor...

Pesquisadora: Dá um exemplo

P: Ele ficava falando: "ah, que meu filho, meu filho fez isso, ah, meu filho é professor, meu filho, meu outro filho é, é não tem emprego ainda, mas vai ter, meu filho fez esse tal concurso nessa tal escola", nunca gostei. Nunca gostei. Eu gosto de ter meus próprios exemplos, eu gosto de me inspirar naquilo que assim, mexe comigo.

Ao falar da relação com o padrasto, que o incomoda, ele se apresenta firme e com autonomia, afirmando gostar de ter seu próprio ponto de vista. Nesse mesmo contexto, descreve como se deu a saída do padrasto de casa, fato que contou com sua participação.

P: Ele viajava todo ano, ele viajava três vezes por ano, pra ir lá resolver os negócios dele e voltava. Aí um dia ele falou: “ah, eu vou, vou embora e nunca mais vou voltar”. Eu falei: “já que você tá reclamando porque você não vai?” Nesse mesmo dia ele falou: “então eu vou comprar essas passagens e vou embora”, nesse mesmo dia. Tanto que eu levei no ponto de ônibus, não fui na rodoviária, mas eu fui no ponto de ônibus e levei ele. Ajudei a levar a mala e falou: “qualquer dia eu to voltando” aí eu falei “não volta não”.

Pesquisadora: Você falou pra ele não voltar?

P: Não volta não.

Por outro lado admite as influências da mãe. Esta sim, pode dizer a ele o que fazer, diferentemente do padrasto.

P:...então depois que eu fui morar com a minha mãe, a minha mãe me influenciava “P. vai estudar que eu quero que você tenha um futuro melhor que o meu”. Minha mãe me falou sempre só isso, “que eu não quero você eh, puxando lata pros outros, eu não quero você carregando lata nos seus ombros para os outros, eu quero que você tenha o seu, o que é seu, eu quero que você tenha”

Pesquisadora: Sim

P: “quando eu morrer, você não vai ter tudo de mão beijada igual você tem hoje” e eu sempre me inspirei na minha mãe, minha mãe é um exemplo de vida.

P: Eu acredito muito na minha mãe, nunca perdi a confiança na minha mãe.

Tendo a mãe como "exemplo de vida", P. relata suas dificuldades na vida. A fala da mãe surge explicitamente como uma referência, um “exemplo de vida”. Os ideais que parece recolher da fala de sua mãe apontam para uma autonomia, uma independência que pode explicar o modo como P. se coloca quando diz de si.

A identificação com esses ideais reveste-se de grande importância, uma vez que serão a referência com a qual cada sujeito irá constituir o ‘eu ideal’, imagem em relação à qual medirá seu próprio eu. As palavras da mãe, nesse sentido, se tornam referências que possibilitarão que P. se veja de uma determinada forma.

Lacan, no texto intitulado “Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade” ([1960] 1998) irá trabalhar a concepção de Ideal do eu, lugar dos ideais que regem o sujeito, relacionando-o à constituição do eu a partir do esquema ótico que toma emprestado do físico francês Henri Bouasse. Nesse texto, Lacan retomará o cerne de suas elaborações sobre a constituição do eu, apresentadas em 1949 e publicadas nos Escritos com o título “O estádio do espelho como formador da função do eu.”

Nesta ocasião propõe o “*estádio do espelho* como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem...” (LACAN, [1949] 1998). A constituição do eu é apresentada como a assunção pela criança, ainda imatura neurologicamente, de uma imagem unificada que apreende como sua. Tal apreensão é experimentada pela criança com ‘júbilo’ uma vez que antecipa e organiza uma experiência até então fragmentada de corpo. O eu assim constituído, projetado em uma superfície distante do sujeito, será apreendido sempre como um outro. Logo, podemos dizer que a referência que o sujeito tem de si enquanto um eu, estará relacionada sempre a esse outro, eu ideal, constituído a partir dos significantes do Outro. Assim, o eu ideal, com o qual o eu do sujeito se mede, é uma imagem forjada pelos significantes do Outro. Significantes que, como afirmamos, veiculam o desejo do Outro e, dessa forma, se constituem em referências fundamentais para o sujeito produzir-se como desejável ao Outro. Esses significantes são os Ideais do eu, referência simbólica essencial na constituição do eu como uma imagem.

Lacan enfatiza também, ainda nesse texto, esse momento do estádio do espelho como inaugural do modo como o sujeito se ligará a situações “socialmente elaboradas” (idem, p. 101). Os outros, semelhantes com os quais o sujeito se deparará na vida, e as situações do mundo de um modo geral, serão tomados pelo sujeito como um espelho que refletirá seus pontos de vista. Pontos de vista, cuja origem se encontra nas referências que emanam do Outro, ponto do qual cada sujeito se vê como amável pelo Outro. Para nossos propósitos é bom que recolhamos algo dessa observação de Lacan. Será preciso ter em mente o fato de que as relações que os sujeitos estabelecem no campo social, como nas escolas, por exemplo, são também organizadas segundo essa constituição idealizada do eu que tem como parâmetro os ideais que emanam do Outro. Os ‘pontos de vista’ que P. insiste em dizer que são seus, ao referir-se à sua relação com o padrasto, na verdade, são reflexos desses ditos do Outro, no caso, explicitados por ele como o ‘exemplo’ de sua mãe.

Assim, o modo como cada sujeito vê o mundo e os outros à sua volta encontra-se determinado mais intimamente, se podemos dizer assim, pelas insígnias que o distinguem e que têm sua origem no Outro da linguagem, representado por aqueles que o acolheram e acolhem na vida. Jacques-Alain Miller nos lembra de que “São determinantes os nomes e atributos que o sujeito recebe primordialmente dos personagens de seu contexto infantil.” (MILLER, 2011, p.11, tradução nossa)⁴². Esta constatação reveste de grande importância os modos como os professores, responsáveis pelas crianças que apresentam dificuldades para aprender, falam sobre essas dificuldades e também sobre as crianças. As nomeações que se produzem através dos professores representam uma parte significativa do contexto linguístico no seio do qual essas crianças podem situar-se para dar nome a esse real que se apresenta nos tropeços do aprender. Dessa forma, se constituem em uma oferta identificatória em relação a qual cada sujeito deverá se posicionar.

Logo, não só as falas dos pais se revestem de importância constituindo-se em ideais para as crianças. Professores, entre outros que convivem e acompanham o crescimento desses pequenos sujeitos, também poderão participar da constituição desses ideais.

Mobilizado por esses ideais, P. nos mostra que as dificuldades vividas por ele em casa não o paralisam. Ele tem sempre uma resposta, uma atitude em relação às mesmas. Conta que participou da reconstrução de sua casa, que caiu com as chuvas e que era ele quem ajudava o padrasto na construção, antes dele ir embora. Fala também de sua posição em relação às agressões que a mãe sofria do padrasto. Ele sempre a defendeu e disse que era respeitado pelo padrasto. Assim ele nos relata essa situação:

P: Ele já tentou assim eh, agredir a minha mãe pra não falar outra palavra assim.

P: Ele tacou uma pedra desse tamanho assim ó, na janela da minha mãe. Tanto que amassou a janela, que a janela é de aço, amassou a janela, e ele tinha bebido, ele nunca foi de beber e nem fumar, ele não tinha nenhum vício. Tanto que ele tinha bebido nesse dia, nesse dia eu não tava em casa, ele só pegava minha mãe quando eu estava na casa do meu pai.

Pesquisadora: Quando você não estava lá

⁴² Tout aussi déterminants sont les noms e attributs que le sujet a conférés primordialement aux personnages de son milieu infantile.

P: Quando eu não estava lá, por causa que ele tinha um respeito por mim. Tinha um respeito, que ele nunca chegou a tentar agredir minha mãe na minha frente.

Nas situações difíceis de seu cotidiano, P. se apresenta firme, sabendo sempre o que fazer e o que dizer. Quando interrogado sobre se essas coisas poderiam atrapalhar sua aprendizagem, a resposta é rápida.

Pesquisadora: E você acha P. que essas coisas assim, que você vive lá na sua casa e tal, isso atrapalha você a aprender?

P: Assim, atrapalhar não atrapalha não. Atrapalhava quando ele estava lá... Que, ou seja, do segundo ao sexto, esse foi o período, de segundo a sexto não atrapalhou, agora ele foi embora esse ano foi, fevereiro, março, foi março

Pesquisadora: ... eu não entendi.

P: Assim, do segundo ao sexto ele não, nunca me atrapalhou por causa que...

Pesquisadora: E ele tava lá

P: Eu era em foco, tinha foco assim. Aí eu vou estudar pra ter esse futuro. Ah, eu vou estudar pra ter esse futuro.

Além de se apresentar de uma maneira bastante distinta do modo como responde às questões sobre a razão das dificuldades apontadas pela escola, P. relativiza o peso do efeito das experiências de sua vida em casa sobre seu processo de aprendizagem. A pergunta feita se justificou em função dessa hipótese estar presente na fala de praticamente todos os professores entrevistados. Como constatamos, a grande maioria dos professores atribuiu como causa das dificuldades das crianças na escola, as dificuldades de sua vida em casa e na comunidade onde viviam. Diferentemente do que pensam os professores, para P., essas questões não seriam responsáveis pelo seu desempenho na escola. Ele lembra, inclusive, que trabalhava bastante durante o período em que tinha os melhores desempenhos escolares, do segundo ao sexto ano.

P: Carreguei tijolo, carreguei viga, ajudei a carregar viga, então...

Pesquisadora: Trabalhou assim.

P: É eu trabalhei assim, trabalhei, mas isso nunca me atrapalhou do segundo ao sexto ano.

Pesquisadora: Pois é!

Retoma então a análise das razões de suas dificuldades no sétimo ano afirmando que a relação com o padrasto teve pouca intervenção nisso. Restava então as conversas e a bagunça, que, segundo P., foram o grande diferencial do sétimo ano. Nesse momento P. formula o que, em nossa visão, o distingue como sujeito e, na sequência, acolhe, de um modo peculiar, a articulação proposta entre os significantes que, até então, localizavam sua relação com a aprendizagem.

P: Então (...), eh, como é que eu posso falar? Depois disso foi só intervenção da bagunça e da conversa. Isso já foi, agora a minha parte já tá inclusa

Pesquisadora: E você fala que você vai na onda

P: Eu vou. Eu tenho que admitir (riso) se eu não admitir alguém vai falar por mim

Pesquisadora: Alguém vai falar

P: Eu não quero ninguém falando nada por mim

Pesquisadora: É verdade.

P: Eu sou um menino de palavra.

P: Eu nunca gostei de mentir, eu nunca gostei de vamos assim falar, eu tenho amizade com muita pessoa e nunca menti pra amigo meu, nunca assim, eles nunca mentiram pra mim e eu nunca menti pra eles, mas a coisa da sala mesmo desvia da conversa e bagunça. Isso aí não tem nada a ver com os professores, os professores aqui tem um ensino muito bom assim, só alguns professores que saem um pouco, mas não sai tanto. O ensino aqui é bom

Pesquisadora: É bom.

P: E meu empenho que não dá, que tipo, do 2º ao 6º ano era mais leve tipo: “ah P., quanto é isso mais isso” “ah, P. sei lá o que” o empenho era mais fácil por causa que as matérias eram mais fáceis. Aqui eu to aprendendo X e Y e eu nem sei o que é X e Y. O quê que é X e Y? Eu tenho que perguntar isso pro meu professor de matemática. Então, vamos assim falar que meu empenho caiu

Pesquisadora: E caiu por que...

P: Por causa da bagunça e da conversa (riso) isso aí não tem como negar

Pesquisadora: Então você tirou lá do estudo e colocou o empenho aqui na bagunça e na conversa.

P: Isso (riso)

Pesquisadora: Na bagunça e na conversa você está empenhado.

P: É, esse que é o problema (risos)

Ao final da entrevista parece-nos que 'empenho' e ir na 'onda' da bagunça e da conversa puderam ser relacionados. Ele parece aceitar a articulação proposta entre os dois termos que antes estavam desconectados, porém, na medida em que se articulam, um sujeito pode se manifestar nesse intervalo. O "menino de palavra" se mostra vivaz, atento às palavras do Outro. Em diversos momentos, repete as palavras da entrevistadora como se saboreasse sua sonoridade e seu sentido, explorando esse último, repetindo as palavras como que as exercitando em diversas situações. Chamou-nos a atenção seu cuidado com as palavras e a maneira como se esforça para falar corretamente. Talvez nem ele saiba o modo como, de fato, ele é um "menino de palavra".

A carga pulsional em jogo nos dramas familiares, expressa no amor incondicional à mãe e no enfrentamento com o padrasto, flui entre as palavras, colhidas e escolhidas à dedo no campo do Outro. Dito de outro modo, esse menino exercita um ir e vir com os significantes, onde tenta abrir caminho para as exigências pulsionais que o pressionam. No que diz respeito à escola, contudo, esse deslizar significante precisa, talvez, ser exercitado. Trata-se de um deslizamento que o sujeito precisa ser convidado a fazer, não se pode fazer isso por ele.

A escola, de um modo geral, sequer pressente isso. Tenta oferecer-lhe redes significantes prontas, nas quais ele apenas colhe um significante ou outro, que, isolados, podem permanecer como enigmas para o sujeito. Isolados, sem sentido e, ao mesmo tempo, comandando sua vida. Até que uma articulação se faça e, com ela, uma certeza fugaz, recebida com um sorriso, irrompa em sua fala.

5.2 Luiza, na tentativa de se achar

Ao iniciar a análise da entrevista, nos fazemos algumas perguntas: quem é a Luiza, qual é o lugar da escola para ela, como compreende suas dificuldades e como lida com elas. L. tem 13 anos, e frequenta o PIP, a princípio, em função de suas dificuldades em matemática. Estranhamente, quando perguntada sobre a suposta dificuldade para aprender, responde primeiramente que tem dificuldade em português, mais especificamente, afirma que sua caligrafia não é boa.

Pesquisadora: E aí por que você acha que está no PIP? Que tipo de dificuldade você acha que têm?

L.: Em português por causa da minha, da minha caligrafia.

L.: Não dá... Eu tô melhorando lá o modo de escrever e algumas palavras que eu não entendo. Em matemática, por causa de algumas contas.

A dificuldade para aprender, a princípio, é nomeada como um problema de “caligrafia”, em português. Em matemática, ela atribui a “algumas contas”, como por exemplo, uma “fração de sete algarismos”, que ela acha difícil. Quando perguntada sobre há quanto tempo ela tem essas dificuldades L. avalia que já melhorou, mas se corrige.

Pesquisadora: E você sabe desde quando você têm essas dificuldades assim?

L.: Agora já parou, parou assim também não né[...] Eu tô perdendo essas dificuldades, mas eu acho que tinha um mês que eu tinha essas várias dificuldades.

Parece um pouco confusa quanto à questão do tempo. Contudo, algo que será uma marca de suas respostas, como veremos, já se anuncia, ela afirma a dificuldade e diz que já ‘parou’. L. fala e retifica, apresentando-nos uma espécie de indecisão quanto à sua posição em relação ao que diz. Pergunto-lhe como é a sua vida na escola e o que ela acha da escola. L. começa uma análise crítica que inclui professores, colegas, instalações e funcionamento.

L.: Alguns colegas muito educados, outros não. (risos)

Pesquisadora: Outros não né?

L.: Alguns sabe, alguns sabem valorizar os colegas mesmo num sendo amigo, mesmo não conhecendo, outros não sabem acham que é o maioral, acha que é o melhor da escola.

Pesquisadora: Hum, hum. Tem isso aqui?

L.: Tem muitos de manhã.

Quanto aos professores, afirma que:

L.: De tarde a convivência com professores ótima, não, nenhuma reclamação minha.

Nesse momento, a entrevista adquire um tom de um depoimento avaliativo sobre a escola. Esse tom, que será retomado posteriormente, é interrompido pela lembrança de uma única, número do qual se vangloria, ocorrência por causa de briga na escola.

L.: Só briguei uma vez na escola.

Pesquisadora: É mesmo? (riso). E você lembra por quê?

L.: O motivo era que o menino estava toda hora mexendo comigo e não parava, nem que a professora trocasse ele de lugar, trocava e ele mexia comigo e, eu fiquei brava com ele e acabei batendo nele (riso)

Pesquisadora: É? E o quê que ele falava com você, você lembra?

L.: Ah, igual, na verdade ele fazia bullying comigo.

Quando pergunto em função do que isso acontecia, ela responde fazendo uma crítica ao menino, suposto agressor, não se detendo em nada que em si, pudesse provocar a agressão do menino. Afirma que, “na verdade” o menino fazia *bullying* com ela. Explica-nos, então, o que é *bullying*. Na longa exposição que nos oferece fica bastante difícil apreender o que seria a posição de L. sobre o assunto. Limita-se a reproduzir o que ouviu na escola e na tv. Assim dificulta-nos apreender o que L. pensa, de fato, disso. Desse modo L. parece reproduzir os ditos do Outro sem questioná-los, tornando difícil a apreensão de seu ponto de vista. Tal postura, contudo, era quebrada em outras situações, quando ela, ao que parece, emitia de fato sua posição, como se segue:

Pesquisadora: É? Hum,hum. Mas aqui, me conta mais da escola, eu queria saber um pouco mais. O quê que você faz aqui quando você vem, como que é a escola pra você?

L.: Ah, claro que ninguém gosta de acordar cedo pra vir pra escola né.

Pesquisadora: É. Você também não né? (risos).

L.: Não.

Pesquisadora: Acorda muito cedo?

L.:5 horas da manhã.

L.: A escola é bem agradável, os diretores também.

Pesquisadora: Você gosta de vir pra escola?

L.: Essa é uma pergunta que quase ninguém gosta.

Pesquisadora: Eh?

L.: Mais ou menos. Eu só gosto de vir mesmo porque eh, eu só quero cuidar do meu irmão e, também o motivo mesmo de eu vir pra escola é porque eu quero me formar.

Pesquisadora: Hum.

L.: Em duas coisas.

Pesquisadora: Em que?

L.: Medicina e pra ser advogada.

Ao afirmar que “só quer cuidar do irmão” L. parece apontar para uma razão muito singular, que a toca particularmente, como veremos, ao descrever um pouco mais sua vida em família. No fragmento da entrevista acima, contudo, ela retifica rapidamente o motivo pelo qual estaria na escola, apontando, talvez, para um dos ideais socialmente veiculados como associados à escolarização. Em sua fala reproduz a concepção de escola como um meio para se formar e atingir uma profissão reconhecida socialmente. Perguntamo-nos, contudo, em que medida L. chega a subjetivar essa relação entre a escola e um futuro profissional.

Na sequência, relata-nos um pouco sobre sua vida em casa. Afirma que cuida do irmão de 8 anos enquanto a mãe trabalha e quando esta sai para se divertir, “pagode, balada, qualquer coisinha assim”.

L.: Aí eu fico com ele, e às vezes, ela trabalha sábado também pra poder ter dinheiro pra comprar as coisas pra gente, aí eu também fico sábado com ele e no domingo minha mãe não sai muito, quando ela se arranja, quando minha prima e minha tia chama ela pra sair pra outro lugar, pagode, balada, qualquer coisinha assim eu digo “mãe pode ir que eu cuido aqui do M.” faço comida, tudo.

L. parece assumir essas tarefas sem se queixar. Pergunto sobre o que ela faz para se divertir. Ela responde que vai ao cinema ou ao shopping, e “até na pracinha”.

L.: Ah saio com amigos (fala meio risonha).

Pesquisadora: Sai e vai pra onde?

L.: Ah, às vezes a gente vai pro cinema, forró.

Pesquisadora: É?

L.: (risos) Até na pracinha a gente vai.

Pesquisadora: É bom? E o quê vocês ficam fazendo na pracinha?

L.: Ah, balanço, escorregador, fica brincando de esconde-esconde, pega-pega, marcar uma..., eh, montar sei lá o que na areia, desenhando na areia...a bola lá.

Pesquisadora: Hum, hum. E você gosta dessas coisas?

L.: Gosto.

Vê-se como oscilam, em sua fala, interesses que apontam para uma posição mais madura, e outra mais infantil, onde aparece como uma criança que gosta de brincar. Ocorrenos se ela, em alguns momentos, não estaria ensaiando posicionar-se como um adulto. Sair com amigos, ir ao forró e ao cinema, poderiam ser expressões de um desejo que se associa a uma vida de adulto, que, ao mesmo tempo, convive com as brincadeiras na pracinha. Poderíamos dizer que L. expressa, assim, os dilemas próprios dessa “delicada transição” que se constitui na adolescência e que se apresenta como “um momento de transição em que se opera uma desconexão no sujeito entre seu ser de criança e seu ser de homem ou mulher.” (LACADEE, 2011, p.19) Desconexão esta que, segundo Freud, corresponderia a “uma das mais significativas e, também uma das mais dolorosas realizações psíquicas do período puberal: o desligamento da autoridade dos pais.” (FREUD, [1905] 1976, p.234). No caso de L., percebemos as dificuldades inerentes a essa transição em suas oscilações frequentes

entre ser criança e/ou mulher. Fato que se reforça uma vez mais quando, ao criticar a professora por impedi-la de conversar com as amigas na sala, L. nos surpreende com a justificativa, que aponta mais uma vez para sua questão.

L.: Aí a professora: “sem conversa, sem fazer isso, sem fazer aquilo, quieto, quieto, quieto”.

Pesquisadora: Hum, hum. E é difícil ficar quieto?

L.: É, criança não consegue ficar quieta né.

Para além dos sinais de sua oscilação, L. também nos apresenta algumas de suas estratégias de enfrentamento quando faz críticas aos regulamentos escolares e a alguns de seus professores. Reclama da estrutura física da escola, dos professores, do período letivo muito extenso, da falta de organização da biblioteca e da quantidade e qualidade dos lanches. Escutamos suas críticas na esteira desse processo de diferenciação/separação que parece tomá-la em diversos aspectos de sua vida. A instituição escolar enquanto representante da autoridade paterna, como adverte Freud, é confrontada e colocada em questão por L..

L.: Deixa eu ver... Posso confirmar uma coisa, bom, bom, bom a escola não tá sendo não.

L.: Você nem acabou de comer, tem muitas coisas que você compra até demais que você nem vai comer, vai guardar pra depois no escolar, aí chega lá guarda, guarda, guarda muitas vezes some, aqui na escola num tá sendo bom (...) porque já roubaram mil vezes alunos aqui dentro.

Pesquisadora: É?

L.: Muita gente não tá trazendo telefone, aparelho, muita, antigamente falava assim “pode trazer celular, mas vocês vão cuidar” aí todo mundo trazia, até hoje a gente traz né.

L.: Aí não sei quem que inventou uma regra que fala que não pode trazer telefone, quem diretor, qualquer professor que vê telefone, fone de ouvido pendurado mesmo sem estar na orelha desconectado do telefone boiando em cima da mesa, vai tomar.

Retornando ao tema de sua vida em casa, constatamos algo do tom crítico e avaliativo utilizado em diversas referências à escola que se confunde com o “é e não é”, que também aparece como uma característica de L. Esse tom, que entendemos como ‘indecisão’, também parece refletir a transição pela qual está passando.

L.: A minha vida em casa é mais ou menos como se fosse deixa eu ver, também não é um manjar de flores assim não, mas não é cativoiro não.

Pesquisadora: Não é nem um manjar e nenhum cativoiro né.

L.: É.

Pesquisadora: É legal?

L.: Não. Tipo legal, legal não é não, porque lá é um espaço muito pequeno só de três cômodos.

Pesquisadora: É?

L.: Eu, minha mãe e meu irmão dorme no mesmo quarto.

Pesquisadora: Aham.

L.: A cozinha e o banheiro só.

Nesse momento, retornamos à sua primeira resposta sobre a dificuldade que ela associou à caligrafia e perguntamos se ela sabe o que é caligrafia. Ela responde a princípio que não sabia, mas depois arrisca:

L.: Ah, pra mim é quando, eu acho que caligrafia é quando você escreve e ninguém entende né.

Pesquisadora: Ham. E você escreve e ninguém entende?

L.: Não, eu escrevo, mas só que a minha letra é péeee...ssima.

L.: Tudo meio embolado, tudo desencaixado, tudo fora de si sabe. Tipo, um S acaba parecendo, às vezes eu faço um S parecendo um O fica OS, às vezes eu faço C parecendo um I, às vezes eu faço um H...

A letra, “péssima”, se apresenta “embolada”, “desencaixada”, “fora de si”. Não foi sem razão que L., no início da entrevista, apresenta a ‘caligrafia’ como seu primeiro problema associado à aprendizagem. A escrita de L., ao que parece, apresenta-se, segundo

suas próprias palavras, da mesma forma que ela. Os significantes utilizados para referir-se à letra poderiam muito bem explicar o movimento, de 'bom e ruim' , 'é e não é', que caracteriza sua fala durante a entrevista. Dessa forma, cumprem a função de apresentar o sujeito em sua divisão, porém como um enigma para ele mesmo. A expressão "fora de si" para referir-se à letra, parece ser a chave que aponta para a dificuldade na escrita como sintoma.

Para compreendermos como podemos pensar a dificuldade na escrita, apresentada por L. como uma formação sintomática, é preciso que retomemos o que está em jogo nessa transição, própria à adolescência, pela qual supomos que L. esteja passando. Temos, com Alberti (2002), que o que essa transição implica essencialmente, refere-se ao enfrentamento da castração no Outro. Isto significa dizer que esse Outro, que se apresenta à criança como fonte de todas as respostas, também falha, também está submetido à castração. O desligamento da autoridade dos pais, ao qual se refere Freud, implica nesse reconhecimento dos mesmos como barrados, castrados, o que remete à sua imperfeição e precariedade, à sua condição como desejantes, sinalizando que algo lhe falta.

Nesse sentido, a caligrafia "fora de si" apresentada por L. poderia ser tomada como uma resposta do sujeito face à emergência dessa inevitável constatação em relação ao Outro. Na constituição do sintoma, contudo, a verdade da castração é negada pelo sujeito. A caligrafia ruim, 'fora de si', se constitui em uma fixação que sinaliza um ponto de gozo, como já descrevemos no caso de Paulo, na entrevista examinada anteriormente. Alí está o sujeito, pois se trata de uma operação sobre significantes, porém, aprisionado, na medida em que os significantes em jogo demarcam um ponto de gozo. O sintoma, da maneira como o sujeito o apresenta, pode ser entendido como uma expressão desse significado de gozo que permanece recalcado. Como afirma Lacan:

O sintoma, aqui, é o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito. [...] Mas é uma fala em plena atividade, pois ela inclui o discurso do outro no segredo de seu código. (LACAN, [1953] 1998, p.282)

A letra 'fora de si', difícil de ser lida, é a expressão mesma dos conflitos que atravessam a vida de L.. Acompanhamos suas tentativas em elaborar uma 'nova maneira de ser' que se esboça, a princípio, através de uma colagem produzida com os significantes que representam o mundo adulto, mundo no qual ainda não encontrou seu lugar. A 'caligrafia'

ainda 'desencaixada' se constitui como um sintoma e, como tal, em um desafio à autoridade, como adverte Porge (1997) referindo-se à dislexia. Para este autor, a aquisição da leitura constitui-se em uma forma de desafio aos pais, uma vez que ela mesma se constitui em um exercício de independência em relação aos sentidos estabelecidos pelo Outro. Perguntamo-nos se a escrita de L. não funcionaria da mesma forma, denotando seu esforço em produzir-se de uma maneira singular embora valendo-se da matéria prima oferecida pelo Outro.

Ao final da entrevista, L. nos oferece ainda algumas indicações que reforçam a percepção que viemos construindo a seu respeito. Ao queixar-se do temperamento de alguns professores, introduz algo que remete à sexualidade, vejamos.

Pesquisadora: Aí você tem medo de falar e errar. E o que pode acontecer?

L.: Todos os professores são tempera... Não, temperamentais também não (...) fica bravo.

Pesquisadora: Fica bravo quando vocês erram.

L.: Na verdade, às vezes quando a pessoa tá muito bravo, qualquer coisinha que você faz a gente fala assim que ele tá de PPM (riso)

Pesquisadora: Que ele tá o que?

L.: De PPM

Pesquisadora: PPM? O quê que é PPM?

L.: Eu acho, quando a mulher tá sabe, nervosa.

Pesquisadora: Por que a mulher?

L.: Ah, porque quando ela tá menstruada tem aquela fase que ela tá

Pesquisadora: Hum, hum.

L.: Doida, você nenhum 'a' perto dela que ela enlouquece.

Movida pelo tema dos temperamentos, pergunto como ela se vê, se mais solta ou retraída, e ela mais uma vez se apresenta indecisa.

Pesquisadora: Você acha que você é uma pessoa mais solta na sala ou mais retraída?

L.: Na verdade, sou tímida (riso).

Pesquisadora: Você é tímida?

L.: Não parece que eu sou, mas eu sou.

Pesquisadora: (riso) Você acha que não parece?

L.: Não, tipo assim, à primeira vez que eu chego em algum lugar eu fico olhando, olhando, sento num canto e fico quieta.

L.: Aí eu sento num lugar, se alguém se aproxima de mim e pergunta o meu nome eu falo, aí eu solto.

L.: Aí quando eu não conheço ninguém do lugar eu fico igual doido, não sei, me sento na mesa, saio andando pra tudo o que é lugar tentando me achar, tentando vê se sei lá, tipo, quase cedendo, quase desmaiando.

Nesse ponto, ao final da entrevista, L. nos oferece uma resposta que talvez possa nomear de modo mais preciso como ela se coloca na vida e o que acontece consigo. Esse vai-e-vem, é bom e não é, que se repete em sua fala, traduz seu esforço em “se achar”. Esforço que se expressa também nas dificuldades com a ‘caligrafia’. Uma letra ‘embolada’, ‘desencaixada’, ‘fora de si’, tentando ‘se achar’, porém, como ela também diz, ‘quase cedendo’, quase ‘desmaiando’ e se entregando a um gozo no qual arrisca desaparecer como sujeito. Também não nos passa despercebido o fato de utilizar o mesmo significante, ‘eu fico igual *doido*’, aplicado aos professores com ‘PPM’. Não há dúvida que algo do sexual está na base dessa errância na qual ela tenta ‘se achar’.

Quem é L.? Uma mulher ou uma criança? Percebemos que, ao estilo de L. algo dessa delicada transição aí se expressa. Esse vai-e-vem entre as inquietações e diversões próprias à criança, os desejos e interesses pelo mundo adulto e a crítica, por vezes, impiedosa, do Outro em suas falhas. Como questiona Lacadée (2011, p.27):

A adolescência não é esse tempo lógico em que o sujeito se porá em jogo, tempo em que o sentimento da vida se manifesta de modo mais ativo, exigindo encontrar uma nova maneira de ser que se liga a um novo lugar, longe do círculo familiar, em outras companhias?

Por fim, L. pergunta o que será feito “com todo mundo” que entrevistei. “Vai postar em nada não né?”, questiona. Não entendemos sua pergunta e ela explica: “Não vai postar em Facebook.” Saímos dessa entrevista perguntando-nos se o interesse pelo ‘facebook’ não

remeteria a esse novo território onde a ‘delicada transição’ que marca a adolescência pode se dar. O que nos parece certo é o fato de L., ainda se perdendo, aí se encontrar.

5.3 João: ‘mais ou menos’, um de seus nomes.

João, 12 anos, logo de saída, quando perguntado se tem dificuldade para aprender, responde “mais ou menos”. Quanto ao fato de fazer parte do projeto para crianças com dificuldades de aprendizagem, explica que a professora perguntou se ele queria fazer o PIP e ele aceitou. Na tentativa de me explicar o que acontece afirma:

J.: Tem hora que a professora fala umas parada esquisita que eu não sei o quê que é.

Pesquisadora: Como assim? Dá um exemplo. (risos).

J.: Ah, ela fala umpla...

Pesquisadora: Hum.

J.: Ah; esqueci o resto.

Pesquisadora: Ham.

J.: Aí eu fico pensando o quê que é e perco a aula inteira só pensando. Por isso que eu tô no PIP.

Leva, então, um bom tempo tentando explicar o que acontece. Fala que fica pensando em alguma coisa que foi dita pela professora e acaba perdendo o que diz em seguida. Em um dado momento, porém, diz que ‘sai do mundo’, mas insiste em dizer que se ocupa em pensar sobre algo que a professora falou. Pergunto, então, sobre esse pensamento que retira sua atenção da aula e ele diz:

J.: É, sai do mundo e aí eu começo...

Pesquisadora: Você sai do mundo?

J.: É.

Pesquisadora: Você fica pensando em quê?

J.: Ah, no que ela fala.

João parece se dispersar em pensamentos que são evocados por alguma coisa que a professora disse, mas que o levam para fora do mundo. Insistimos que ainda não está clara a dificuldade que ele tem e o que acontece com ele nas aulas. Ele responde rapidamente:

Pesquisadora: Ah, mas eu ainda não entendi por quê que você tem dificuldade pra aprender, o quê que acontece com você.

J.: Nem eu.

Pesquisadora: Você não sabe não?

J.: Não.

Pesquisadora: Tem nem ideia?

J.: Não.

Pergunto por sua vida em casa, se ele estuda em casa e ele reclama da mãe que, segundo ele, o obriga a estudar “de todo jeito”. Fala, contudo, que a “engaloba” e, falando que vai dormir, fica no computador. A experiência que ele conta que tem com o computador é interessante, vejamos:

Pesquisadora: Ah. E aqui, no computador você pára assim, e fica pensando?

J.: Hummm... Só uma vez.

Pesquisadora: Quando você vai mexer no computador?

J.: Algumas vezes eu paro pra pensar. Que tem umas coisas lá no computador lá que tá escrito nome estranho.

J.: Aí eu vou lá e fico pensando, aí eu vou lá e escrevo o nome lá e vou lá no Wikipédia e vejo o quê que é.

Pesquisadora: Ah, então você pesquisa né?

J.: É.

Pesquisadora: Você vai atrás pra saber o quê que é.

J.: É. Ué.

O que nos diz então é que diante das dificuldades que aparecem ele sabe pesquisar e buscar respostas. No computador ele não se perde divagando a partir de algo que não

entende, como acontece nas aulas. Quando o questiono apontando a diferença entre sua postura no computador e na sala de aula, ele responde:

J.: Só que na aula não tem computador ué.

Pesquisadora: Ah. Não tudo bem, eu sei que não tem. Mas eu tô falando assim, que eh, você quando tá no computador pode ter uma coisa que você não entende, mas você vai atrás buscar.

J.: Vou.

Pesquisadora: Entender.

J.: Eu vou perder o meu tempo no computador sendo que eu posso saber antes.

Pesquisadora: Ah, agora na sala você perde o seu tempo.

J.: Eu perco ué não tem computador pra mim mexer lá.

Pesquisadora: Mas tem professor pra você perguntar.

J.: Ah, mas é que os moleque já pergunta demais.

Pesquisadora: É?

J.: É ué.

A resposta é rápida, mas parece-me que ainda não traduz tudo que acontece com ele na escola. Ele é esperto, tem respostas rápidas, como visto, mas diz que não gosta de perguntar na sala de aula. Parece que ele se distancia um pouco do que acontece na escola e dos outros, ao mesmo tempo em que tem seus julgamentos e avaliações sobre as pessoas. Veremos como isso acontece mais adiante.

Na sequência, perguntamos-lhe-lhe como é com a matemática. A resposta se repete, “mais ou menos”. Mas afirma que não gosta de matemática.

Retomamos a justificativa que ele apresentou no início, de que fica pensando no que a professora disse e se distrai do resto, e questiono-o se isso não seria pouco para configurar uma dificuldade de aprender. Ele, contudo, responde que não, que ele acha difícil. Repetimos, para ele sua justificativa e ele acrescenta:

Pesquisadora: Ela fala uma coisa e vc fica pensando no que ela disse e depois, aí vc já perdeu tudo o que ela falou.

J.: Aí a professora acha que eu sou burro e me colocou no PIP.

Como consequência dessa ‘divagação’, a professora acha que ele é burro, por isso colocou-o no PIP. Interessante ele dizer que ela “acha” que ele é burro. Ele não assume totalmente para si esse significante embora reconheça que às vezes ele é. Essa impressão que tem de si mesmo o lança, contudo, em um outro contexto. Vejamos.

Pesquisadora: Você acha que você é burro? Por quê?

J.: Às vezes.

Pesquisadora: Como que você sabe que às vezes você é burro?

J.: Tem aula que eu tenho que escrever uma coisa certa e uma errada, aí eu vou lá e escolho as duas e faço besteira.

Entendemos que pode estar se referindo a escolher entre duas opções, uma certa e outra errada, e ele na verdade não escolhe, situando-se em uma posição de não escolha que o caracterizará ao longo da entrevista, em seus repetidos ‘mais ou menos’, por isso afirma, ‘faz besteira’. Começa, então, a relatar suas “besteiras” em casa, por exemplo, ao ajudar o padrasto a construir.

J.: Que o meu padrasto pediu pra pegar um tijolo pra ele quebrar e colocar na parada lá.

Pesquisadora: Sei.

J.: Aí invés de pegar o tijolo eu peguei areia.

J.: Aí foi lá quando ele pegou na mão ele jogou areia lá no muro.

Pesquisadora: Hum.

J.: Aí foi lá e ele falou assim “menino, seu bobão”.

Explica essa situação dizendo que esqueceu o que o padrasto havia pedido. Registremos, contudo, que ele se lembra dessa situação após falar que a professora pensa que ele é burro. “Burro” e “bobão” podem ser significantes importantes para João, em relação aos quais se perde, não restando outra coisa a não ser reproduzir em suas ações o que eles ordenam. Interessante, porém, é que João não se submete totalmente a esses nomes. Podemos pensar que sua resposta recorrente, ‘mais ou menos’ garanta a ele alguma separação das imposições que partem do Outro. Na sequência, relata outras situações em

que esquece as coisas que são pedidas ou que deve fazer. Então surge a ‘geladeira’.
Vejam os:

J.: É igual a minha mãe. Quando o telefone tá tocando

Pesquisadora: Hum.

J.: Ela fala “atende o telefone”. Quando eu chego lá embaixo eu esqueço o que era pra fazer aí eu dou uma olhada na geladeira e, depois eu lembro.

J.: E fico lembrando o quê que eu tava fazendo antes, só que eu só consigo lembrar na frente da geladeira.

A geladeira passa a entrar no caminho. Entre uma ordem da mãe, um pedido da irmã, quando ele esquece, ele se dirige à geladeira, abre, fica olhando e, então se lembra. Perguntamos por que ele sempre vai à geladeira e ele, como sempre rápido responde, “porque lá tem comida”. Abrir a geladeira parece reconectar J. com o mundo. A comida, como veremos adiante, se confirma como algo de seu interesse em relação ao qual já não responde ‘mais ou menos’. Diferentemente, ao ser perguntado se se considera uma pessoa esquecida, ele retorna para sua posição predominante: “mais ou menos”. Continua nos apresentando sua relação com a geladeira e relata:

J.: Tem hora que eu vou mexer no computador

Pesquisadora: Ham

J.: Aí eu passo direto, desço lá embaixo olho pra geladeira, vô lá e lembro e subo de novo

Pesquisadora: Você ia mexer no computador...

J.: Passei direto.

Pesquisadora: Passou por ele direto

J.: E vô lá na geladeira

Pesquisadora: Ham.

J.: Aí quando eu subo lá em cima de novo, vou lá na geladeira de novo busco a comida e subo.

Pesquisadora: Vou falar uma coisa que você não esquece, você não esquece de geladeira. (riso) Não é?

J.: É ué.

Pesquisadora: A geladeira você já esqueceu alguma vez?

J.: Não.

Pesquisadora: Pois é. A geladeira é sempre o seu caminho.

J.: É ué.

Pesquisadora: É?

J.: Porque lá eu acho um bocado de coisa, aí eu vou lá e fico pensando o quê que eu ia fazer, quando eu chego e abro a porta

Pesquisadora: Ham.

J.: Aí eu lembro, fecho a porta e aí vou lá buscar.

Mesmo o computador, que ele gosta e com o qual parece ter interesse em interagir, às vezes é esquecido. A geladeira não. Ele sempre passa por lá. Nos perguntamos se, na história desse menino, a comida e, por substituição, a geladeira, não seriam significantes que, ao invés de paralisá-lo, funcionariam de maneira exatamente oposta, permitindo um deslocamento metonímico onde ele se localiza como sujeito. Na prática, parece que assim acontece.

Outra característica que também predomina em seu discurso, ficar parado pensando, o acompanha a muito tempo.

Pesquisadora: Você sempre foi assim?

J.: Sempre.

Pesquisadora: Você sempre ficou assim, parado pensando?

J.: Sempre.

Pesquisadora: Você lembra?

J.: Lembro.

Pesquisadora: Quando você era menor.

J.: Desde quando eu era do 1º ano.

Pesquisadora: Você já ficava assim?

J.: Aham. Eu não sabia o quê que era aviãozinho eu ficava lá horas e horas, e horas, e horas, e horas pensando. Até no recreio.

Pesquisadora: Mas por que você lembrou do aviãozinho?

J.: Porque foi à primeira coisa que eu fiquei pensando na vida.

O ‘aviãozinho’ parece inaugurar uma forma de se colocar em relação ao Outro. É um significante interessante, pois, pela maneira como descreve o que lhe acontece, fica a impressão que J. realmente voa. A lembrança do ‘aviãozinho’ também está associada ao seu primeiro ano na escola. Prossegue descrevendo o que teria acontecido na ocasião.

Pesquisadora: Por que você parou e ficou pensando assim, aviãozinho?

J.: Não sei. Porque tinha um menino na escola que a gente ficava falando “vou jogar um aviãozinho de papel pela janela” aí eu parei, saí da sala, pedi a professora pra ir no banheiro, sentei ali e fiquei pensando o quê que era aviãozinho. Aí quando eu fui entender o quê que era aviãozinho, bateu a hora do recreio.

Lembremos que é dessa forma que ele nos apresentou sua dificuldade para aprender. O pensamento o leva para um voo e, quando retorna, algum tempo se passou e algo foi perdido.

Aproveita, ainda, o tema e me conta que voou “esses dias aí pra trás” em avião grande. Foi sua segunda experiência, na primeira, aos cinco anos, chorou, agora:

J.: Agora viajo tranquilo.

Essa é a impressão que J. nos transmite, que ‘viaja tranquilo’ nas aulas. Nesse ponto questiono-o novamente sobre a relação entre o pensamento e a dificuldade para aprender e ele novamente diz não entender o que acontece. Lanço, então, uma hipótese: será que ele não ficaria pensando em outra coisa? Ele concorda, diz que “sai um tiquinho” do que estava pensando e pensa outra coisa, mas depois volta. Afirmamos a ele que o pensamento é assim mesmo, que nem sempre conseguimos pensar em uma coisa só.

Interessante como J. investe no pensamento e, nessas ocasiões, se perde, distrai-se. Lembramos com Lacan o fato de que o pensamento se constitui em meio de gozo para o sujeito. Questionamo-nos se J. não faz do fato de distanciar-se em um pensamento, também um sintoma. Desse modo, suas ausências na sala de aula, que ele atribui a “ficar pensando”,

seriam uma forma de fazer oposição a esse Outro escolar que ele qualifica como ‘paia’, porém sacrificando-se, uma vez que essas ‘viagens’ o impedem de seguir em frente na vida escolar. Lacan, na “Conferência em Genebra Sobre o Sintoma”, define o obsessivo como “muito essencialmente alguém que pensa. Ele é *pensa* avaramente. Ele é *pensa* em circuito fechado. Ele é *pensa* para ele sozinho.” ([1975] 1985, p. 16). Assim, a partir da clínica da obsessão, elabora a teoria do pensamento como modo de gozo. Fechando-se em seu pensamento o sujeito evita a constatação da castração no Outro, por outro lado, e essa é a estrutura do sintoma, ele produz um enigma para esse Outro. Dessa forma presentifica sua diferença como sujeito. Segundo Quinet (2000, p.139), “A obsessão como sintoma é a maneira de gozar para um sujeito cuja dúvida e a falta de certeza impedem seu ato, que é assim sempre adiado para mais tarde (procrastinação).” As dificuldades escolares de J. parecem anunciar essa estratégia, própria à estrutura obsessiva, para lidar com castração. Suas ‘viagens’ em pensamento e a dificuldade em ‘escolher’ a resposta correta, associadas à sua posição “mais ou menos” em relação ao que se lhe pergunta, parecem se constituir em modos através dos quais marcam uma posição que o separa desse Outro e de suas exigências.

Assim, J. se mantém ‘viajando tranquilo’ através de seus pensamentos. A passagem pela geladeira, contudo, parece recuperar seu laço com o mundo. Os limites da entrevista nos dificultam saber como isso se produz e como assumiu essa função em sua peculiar dinâmica subjetiva.

João prossegue relatando uma situação vivida na aula de ciências, em função da qual a professora o expulsou de sala. A história é um pouco confusa, o motivo teria sido um bilhete que estava na mochila dele e que não lhe pertencia. Chama-nos a atenção nesse relato a associação que ele faz entre professora, sobre quem ele diz não entender o que faz, e o pai.

J.: Aí foi lá e ela dis..., e ela disse que na próxima aula que era hoje, ela ia me entregar o negócio. Hoje ela já chegou falando assim “cadê o negócio que eu ia te entregar?” e eu “que parada?”.

J.: Aí foi lá e ela falou assim “eu vou te dar mais um zero”, foi lá e botou um zero.

Pesquisadora: Não dá pra entender não.

J.: É, ela é doidona das ideia. Isso que acontece quando fica horas e horas vendo o canal de ciências.

Introduz então o pai atribuindo-lhe uma avaliação semelhante.

J.: Fica. (pequena pausa) Meu pai é doido porque ele vê o canal de ciências.

Pesquisadora: É? E seu pai é doido?

J.: É ué. Tem hora que a gente tá falando, a gente tá falando de comida ele chega falando de baleia, de geografia, essas coisas assim que passa na televisão.

Pesquisadora: E você acha isso doido?

J.: É ué.

Pesquisadora: Por quê?

J.: Porque ele muda de assunto na hora.

O pai aparece como ‘doido das ideias’, o que ele justifica exemplificando que quando ele fala de comida, que parece ser algo especial para ele, vide a geladeira, o pai responde com outra coisa.

Reintroduz o pai através de um exemplo em que o mesmo teria entrado em uma conversa dele com um amigo sobre vídeo game falando “melancia”. Ele então diz não ter entendido e, depois, quando entendeu não achou graça. Repete então que o pai é “doido das ideia”.

J.: É ué. Que ele é doido das ideia.

Pesquisadora: Ele é doido das ideias mesmo?

J.: É. Ele é doidão das ideia.

Pesquisadora: É? Por quê?

J.: Eh, não sei. Porque ele bebe e vê canal de ciências.

Surge então outra razão para o pai ser “doido das ideia”, a bebida. Conta um pouco de sua história, que seu pai se separou da sua mãe antes dele nascer e que quando a mãe vai fazer comida na casa do pai, juntamente com a madrasta, o pai começa a falar de outras coisas. Destaca-se o fato do pai “entrar” nas conversas sempre falando outra coisa, coisas

que, segundo ele, não tem nada a ver com o assunto. O pai está sempre ‘fora do assunto’, sempre ‘de fora’ da situação. João parece não conseguir encontrar um lugar para a fala do pai, cujas interferências são sempre descabidas. De todo modo, localiza o pai em sua fala com uma nomeação que talvez explique esse lugar de fora, “doido das ideia”.

Sobre o companheiro da mãe, diz que ele é “gordo” e que falou que ele quando crescesse iria ser “peão de obra”, comenta rindo, e que “também servia para o exército”. Pergunto o que ele acha disso e ele responde:

J.: Eu falei tá bom né.

Pesquisadora: Você falou que tá bom?

J.: É ué.

Pesquisadora: É isso que você quer?

J.: E, mais ou menos.

Pesquisadora: O quê que você quer?

J.: Eu não sei ué.

Pesquisadora: Mas você já pensou?

J.: Não.

Pesquisadora: Quando crescer assim?

J.: Quando eu crescer até hoje

Pesquisadora: Hum.

J.: o que eu já pensei e que eu vou ser obrigado a ir pro Exército mesmo, fazer o que.

A posição que toma em relação à fala do companheiro da mãe repete a resposta à fala da professora que o indica ao PIP. Ele acolhe ‘mais ou menos’ e tem sempre dificuldades em dizer o que pensa ou quer, em afirmar-se. Desse modo, não se opõe explicitamente ao que o Outro diz, embora não acolha esse dito com convicção. Diz não ter pensado sobre o que quer ser quando crescer. Afirma, aparentemente conformado, que a única coisa que pensou até hoje é que ele vai ter que ir para o exército mesmo.

J. , como todos, tem um modo muito peculiar de lidar com as coisas da vida, incluindo a escola. As demandas escolares são difíceis, mas, como ele mesmo diz “fazer o que”? Talvez alçar voos, ‘viajando tranquilo’ em pensamentos que o pensam, onde se perde.

Na volta, uma passagem pela ‘geladeira’ o reconecta com o mundo, com o Outro. Esse é João, ‘mais ou menos’ presente, ‘mais ou menos’ distante, ‘mais ou menos’ burro, com ‘mais ou menos’ dificuldades na escola. E, nesse lugar, ‘mais ou menos’, parece tentar garantir algo de sua diferença.

5.4 Rosa e o enigma da ‘letra pequena’

Rosa, 10 anos, é uma menina delicada e observadora das coisas à sua volta. Diz ter sim dificuldades para aprender, mas é só “Um pouquinho de ler.” Afirma: “Eu não sei algumas palavrinhas.”

Relata então, de um modo meio disperso, suas atividades na escola:

Pesquisadora: Quê que você já aprendeu na escola? Você pode falar?

R.: Continua. Eh, (...), eh, um pouquinho de leitura.

Pesquisadora: Ham.

R.: Eh, do menino maluquinho. Ele brinca. Ele faz palhaçada (riso)

Quando insisto que me relate sobre as atividades que realiza no PIP, se perde e afirma:

Pesquisadora: Aperta um pouquinho. Como é que são essas atividades? Lembra não?

R.: Esqueci o negócio sô

Pesquisadora: Esqueceu?

R.: Eu esqueço.

Dessa forma, Rosa nos apresenta uma das formas com as quais enfrenta as exigências escolares. O esquecimento não parece aqui como circunstancial, mas uma característica que assume como sua. Quando perguntada por que esquece, o que acontece com ela, afirma:

R.: Acho que quando eu vejo não relembro depois não.

Insisto em perguntar por que e ela introduz uma dificuldade de enxergar como justificativa.

R.: Ah, tenho dificuldade.

Pesquisadora: Você tem dificuldade? Que dificuldade?

R.: De enxergar um pouquinho.

Pesquisadora: De enxergar?

R.: Meu olho fica só doendo.

Prosseguindo na tentativa de compreender como ela entende a dificuldade que apresenta, pergunto o que ela gosta na escola. Ela responde que gosta do recreio, e das atividades, dos livros. Mas como dos livros se ela não sabe ler? Ela responde que a professora passa no quadro e que “de longe” ela não dá conta, “só de perto”. Porém continua afirmando que quando tenta ler seu olho dói.

R.: Meu olho dói.

Pesquisadora: E aí o quê que acontece quando o olho dói?

R.: Aí eu não consigo lê mais nada.

Insisto se tem alguma coisa que ela consegue ler e ela responde:

R.: Só letra caixa alta e grande.

Pesquisadora: Bem grande.

R.: Eu não sei lê letra pequena.

Pesquisadora: Você não sabe ler letra pequena?

R.: Só letra grande.

“Eu não sei ler letra pequena”, será a partir daí mais uma de suas marcas. Ela insistirá nisso por mais que eu a questione, colocando-a diante de situações que parecem contradizer essa sua “certeza”. Como veremos, ao final, ela nos explica de onde vem essa convicção, quando nos conta que a mãe teria nomeado para ela, dessa forma, sua dificuldade com a leitura. Conta-nos que a mãe, ao ajudá-la a ler, teria dito que ela não

conseguia ler “letra pequena”. Chama-nos a atenção também, o uso de diminutivos ao responder sobre suas dificuldades: ‘um pouquinho de ler’, ‘algumas palavrinhas’, ‘enxergar um pouquinho’. Referindo-nos às atividades escolares como um todo, perguntamos:

Pesquisadora: É? E vai tudo tranquilo ou você tem dificuldade?

R.: Vai tudo.

Pesquisadora: Onde que agarra Rosa?

R.: Só em letra pequena.

Pesquisadora: Só quando tem letra pequena?

R.: Aham.

Pesquisadora: Tem certeza?

R.: Tenho.

Rosa, que se mostrava vacilante quanto à razão de algumas coisas no início, afirma agora com certeza. A ‘letra pequena’, podemos dizer, é o nome de sua dificuldade e, talvez, também um de seus nomes. Um significante que comanda sua vida em relação ao qual se identifica, alienando-se.

Como já destacamos, Lacan irá nos mostrar o quanto a constituição de uma imagem, no processo descrito por ele como ‘estádio do espelho’, produz uma transformação no sujeito que passa então a identificar-se com essa imagem. Imagem cuja constituição dependerá, contudo, dos significantes do Outro para que se edifique. Perguntamo-nos se, para Rosa, o dito da mãe sobre a ‘letra pequena’ não teria assumido a função de amarrá-la a uma imagem de si como ‘pequena’, passando, inclusive, a tratar suas dificuldades na escola sempre no diminutivo. Desse modo, o significante ‘pequena’, atribuído pela mãe à letra, pode ter sido tomado por R. como um modo no qual se sente amada, reconhecida por esse Outro tão significativo em sua vida. Na sequência afirma que não gosta de geografia por que é muito chato “os negócio”. Que negócio? Ela responde novamente com as letras pequenas.

R.: Ah, as letra pequenininha é muito chato de lê.

Pesquisadora: Muito chato de lê.

Pesquisadora: Me conta uma coisa R., você que descobriu esse negócio da letra pequenininha ou alguém te falou que você não dá conta de ler?

R.: Minha mãe que me aju... me tentou lê, aí eu fui lá e não consegui não

Pesquisadora: Com a sua mãe? Aí que ela descobriu que você não lia letra pequenininha?

Observemos que R. Introduce na resposta, referindo-se à mãe, a expressão “me tentou ler”, que nos remete à divisão mesma de todo sujeito entre ser lido pelo outro e poder ler por si mesmo. Pergunto sobre quando isso teria acontecido e ela introduce uma outra situação. Diz que em Betim⁴³ ela conseguia ler tudo.

R.: Agora em Betim eu conseguia ler tudo.

Pesquisadora: É mesmo? Inclusive letra pequena? Como que era lá em Betim?

R.: Era muito bom, a escola acabava cedinho.

Não se detém na questão da leitura, mas começa uma associação sobre sua vida em casa e as pessoas com as quais se relaciona, família e amigos. Então aparecem os fatos de sua vida para além da escola. Ajudava a mãe nas tarefas da casa juntamente com a irmã. Fala então de sua família, quantos são, quem mora junto com ela, os parentes que moram em outros lugares, inclui aí também os irmãos que já morreram.

R.: Que morreu o A., R. e A.

Pesquisadora: Eles morreram? Morreram de que você sabe?

R.: Um de tiro e o outro de falta de leite

Pesquisadora: É?

R.: O outro dentro da barriga da minha mãe.

Nesse momento surge uma temática que parece ocupar a cabeça da Rosa: a morte. Destaca o irmão que morreu de tiro. Dizendo do outro, provavelmente um companheiro dele, que conseguiu fugir e que as coisas do irmão estão no Estado onde aconteceu o crime:

R.: Os trem dele ficou tudo lá.

⁴³ Cidade da região metropolitana de Belo Horizonte

Fala que a avó mora no interior, e que ela vai para lá nas férias. Novamente, o tema da morte aparece quando lembra que seu avô morreu de câncer na perna. A avó continua morando no interior com um filho, pois ela tem medo de ficar lá sozinha. Pergunto por que e ela afirma que:

R.: Ela não aguenta morar sozinha

Pesquisadora: Não. Por quê?

R.: Ela tem medo de ficar sozinha

Pesquisadora: Ela tem medo? E por quê que ela tem medo, você sabe?

R.: Por causa que os pessoal de lá fica tacando pedra em cima da casa dela (...)

Pesquisadora: É mesmo? E por quê que eles fazem isso?

R.: Sei lá.

O medo aparece em sua fala associado à agressão que vem do outro. O tema reaparecerá, mais adiante, dividindo espaço com a curiosidade despertada pelas mortes que acontecem onde mora. Fala que gosta de ir para a casa da avó, pois lá brinca com as primas de boneca. Pergunto se lá é mais legal que aqui ao que ela responde prontamente:

R.: Aqui mata tanta pessoa!

Pesquisadora: Ham?

R.: Aqui mata tanta pessoa

Pesquisadora: É?

R.: Lá não mata.

Pesquisadora: Lá não mata né.

R.: Tsc, tsc (concorda).

Pesquisadora: E aqui mata muito?

R.: Lá perto de casa já morreu um tanto de pessoa

Pesquisadora: É? Morreram de que, você sabe?

Pesquisadora: De tiro.

Pesquisadora: E quem fala que aqui morre muita gente?

R.: Nos vê.

Pesquisadora: Vocês vêem?

R.: Lá de casa dá pra vê.

A morte parece ocupá-la despertando uma certa curiosidade. Diz gostar de ver as pessoas que morreram, mas a mãe não deixa. Fala que tem medo “só à noite” e, por isso, dorme com a irmã.

Na sequência, pergunto o que pretende ser quando crescer e ela responde prontamente: enfermeira. Nesse momento, outros de seus interesses começam a aparecer. Fala de uma moça de perto de sua casa que já formou e que está quase casando. Chama-a de “minha colega”. Ela tem 17 anos e parece despertar o interesse de Rosa. Quando fala de ‘sua colega’ separa-se do diminutivo empregado até aqui em diversas situações.

R.: E eu gosto dela.

Pesquisadora: Você gosta dela? Por quê? O quê que você gosta?

R.: Ela é muito boa.

Pesquisadora: É? Boa como assim? O quê que ela faz?

R.: Ela dá os trem pros outro.

Pesquisadora: Pros outro ou pra você?

R.: Pros outro.

Pesquisadora: Tipo o que? Não entendi.

R.: Roupa que não serve nela ela dá pros outro.

Pesquisadora: Aham.

R.: Esses trem assim que ela dá.

Pesquisadora: Hum, hum. E é por isso que você gosta dela? Tem mais alguma coisa, por quê?

R.: Hein?

Pesquisadora: Mais o que?

R.: Ela gosta (...) fique na casa dela, só me chama pra sair com ela.

Pesquisadora: O que você acha bacana nela?

R.: Ela, ela é linda demais.

Fala também que ela está quase casando e que o namorado/marido trabalha construindo casas. Nota-se o interesse de R. pela vida dessa moça, destacando-se, nesse

contexto, a relação que esta mantém com um homem, namorado/marido e sua beleza. Talvez buscando alguma resposta para o enigma da sexualidade e, em especial, da posição feminina? Em uma posição que lembra o dilema que se coloca Luiza, Rosa, embora pareça situar-se ainda em uma posição mais infantil, demonstra interesse pela vida de mulher, localizada no interesse por essa “colega”. O uso do significante “colega”, desperta-nos para uma possível identificação de Rosa com essa moça que, para ela, parece ser tomada como referência do que seja uma mulher.

Voltamos na necessidade da leitura para poder ser enfermeira e ela diz que vai ter que treinar mais para ter condições de ler. Perguntamos novamente o que aconteceu que ela parou de ler. Então surge outro ponto, no corpo, para justificar a incapacidade para ler: a garganta.

Pesquisadora: Agora eu não entendi, se você já lia as letras pequenas o quê que aconteceu que parou de lê?

R.: Minha garganta começou a doer aí foi lá quando eu tentei lê não li mar não.

Pesquisadora: Sua garganta começou a doer? Como que foi isso?

R.: E por causa que minha garganta dói todo dia.

Rosa localiza sua dificuldade com a leitura também em seu corpo. Primeiro foi o olho, agora a garganta. A ‘letra pequena’ que, como vimos, pode constituir-se em um significante que, ao nomear sua dificuldade, aprisiona Rosa ao Outro aparece, em sua fala, também associada à visão e à voz. A “garganta dói todo dia” e “o olho fica só doendo”. A referência sutil de Rosa a determinadas partes de seu corpo, às quais relaciona à sua dificuldade para aprender, oferece-nos ocasião para discutirmos a relação entre o corpo e o psiquismo que, para a psicanálise, apresenta peculiaridades que parecem escapar às abordagens médicas sobre os sintomas que aparecem no corpo dos sujeitos.

Primeiramente, é preciso destacar de que corpo tratamos quando o abordamos com a teoria psicanalítica. Temos, desde Freud, que não se trata do corpo biológico. Em “Sobre o Narcisismo: uma introdução” (1914), Freud estende aos demais órgãos do corpo a suscetibilidade de excitação por intermédio de uma ação psíquica como a que acontece com os órgãos genitais. A essa capacidade chamou ‘erogenicidade’. Segundo ele “Podemos decidir considerar a erogenicidade como uma característica geral de todos os órgãos e,

então, podemos falar de um aumento ou diminuição dela numa parte específica do corpo.” (FREUD, [1914] 1976, p.100). Assim estabelece-se a concepção de um corpo erógeno que não se reduz ao seu funcionamento orgânico. Lacan, por sua vez, retomará essa concepção a partir das formulações sobre a constituição do Eu, no já citado texto, “O Estádio do Espelho como formador da função do Eu” (1966). O corpo aparecerá aí como organizado a partir dessa imagem que o olhar do Outro antecipa para a criança ao dizer o que ela é. A constatação de uma imagem unificada, organizada do Eu, antes mesmo que uma maturação biológica pudesse servir-lhe de suporte, evidencia a antecipação e relativa autonomia, das funções psíquicas sobre as biológicas no que tange à constituição da subjetividade no humano. Essa imagem, à qual, com dissemos, o sujeito se identifica, deve ser autenticada pelos ditos do Outro. Assim é que nos questionamos se o dito da mãe de Rosa sobre sua dificuldade não tem o alcance de uma nomeação que recai sobre ela, constituindo-se em um ideal que lhe serve de guia. O que queremos salientar, contudo, ao introduzir a questão do corpo na vertente psicanalítica, é o fato de que, tanto a imagem quanto a percepção que o sujeito tem de seu corpo encontram-se determinadas pelo Outro, que o captura com um olhar ao mesmo tempo em que o nomeia, dizendo “isto é você”. O corpo, por essa via, traduz-se em corpo marcado pelo significante, marcado pelo simbólico. Por fim, a ideia de corpo será articulada à concepção de gozo, já apresentada aqui. O corpo erógeno, anunciado por Freud, será, para Lacan, o corpo que goza, para além de sua inscrição significante. Significa dizer que para além do corpo marcado e desenhado pelos significantes do Outro, subsistem zonas onde o gozo se localiza e se mantém resistente, como é próprio à lógica do gozo, às abordagens que se destinam a atribuir-lhe sentido. Não podemos afirmar que a menção feita por Rosa aos “olhos” e à “garganta” têm o estatuto de uma fixação sintomática dessa ordem. Isto exigiria uma abordagem mais aprofundada de suas queixas. Contudo, o aparecimento desses fenômenos associados às dificuldades escolares permite-nos abrir a perspectiva de que possam estar associados ao modo singular como cada sujeito se coloca frente ao Outro e às formas que eleger para lidar com suas exigências. Assim, a possibilidade de concebermos dessa forma os fenômenos que se apresentam no corpo, permite questionarmos os diagnósticos apressados, infelizmente bastante comuns, que restringem o sujeito a um organismo cujo funcionamento encontra-se alterado.

A entrevista prossegue com a pergunta sobre o porque R. vem à escola. Ela responde que para aprender. Perguntamos então o que ela já aprendeu e ela, retomando o uso de diminutivos, responde que:

R.: Eh, a lê um pouquinho só letra caixa alta, alguma continha (...) algum trem do quadro que a professora ensina.

Insistimos em questioná-la sobre o que acontece com ela na hora da leitura pedindo que conte novamente como descobriu sua dificuldade com as letras pequenas. Ela reproduz então, em detalhes, como se deu esse fato que, ao que parece, fixou para ela um ponto do qual tem dificuldades de se libertar.

Pesquisadora: Você lembra como que foi? Me conta direitinho, você já falou um pouco, mais como é que foi?

R.: Minha mãe tava me ajudando a lê.

Pesquisadora: Ham.

R.: aí foi lá e eu não consegui.

Pesquisadora: Aham. E aí?

R.: E aí foi lá e meu pai me ajudou um pouquinho, mas só quando (...) lembrei não.

Pesquisadora: Não lembrou não.

R.: Tsc, tsc.

Pesquisadora: Mas quem que descobriu que era por causa da letra pequena?

R.: Minha mãe.

Pesquisadora: E como é que ela falou, você lembra?

R.: Ela falou que eu não conseguia lê letra pequena.

Fala que a mãe estava ajudando ela a ler e ela não conseguiu. Então o pai a ajudou “um pouquinho”, mas ela não “lembrou” não. Essa cena, que Rosa reproduz sem vacilar, nos ajuda a compreender o modo como o significante se instaura para ela como uma verdade sobre si. Quando a mãe, ao ‘tentar lê-la’, profetiza ‘que ela não conseguia ler letra pequena’ algo se estabelece como um lugar para ela do qual passa a responder, sem, contudo, poder apropriar-se disto. O pai até que tenta ajuda-la, ‘um pouquinho’, mas ela não ‘lembrou não’,

sua ajuda, naquele momento, não tirou-a do esquecimento, de si. Na sequência perguntamos se ela concorda que sua dificuldade seja essa, e ela responde:

R.: Eu quero aprender a lê (...) a letra pequena.

Após relatar em detalhes a cena em que a mãe nomeia sua dificuldade, algo surge como um desejo, para além dessa localização. Caso concordemos que Rosa se identifica à 'letra pequena', essa sua afirmação ganha um sentido importante. Com essa formulação ela se separa da 'letra pequena' como objeto, colocando-a como algo que pode ser lido. Assim, quem sabe, possa, em um futuro, aprender a ler tudo o que há para além da 'letra pequena'.

5.5 Marcos, o 'mundo lá fora' como ameaça.

Marcos, 11 anos, chega quieto e, ao ser perguntado se acha que tem dificuldade para aprender, responde primeiro que o PIP é "para ajudar os outros". Insistimos no ponto e ele identifica o que, para ele, é difícil.

Pesquisadora: E que dificuldade você tem?

M.: De lê.

Pesquisadora: De ler?

Marcos parece não saber dizer muito sobre o que lhe dificulta a leitura ou a realização das atividades em matemática. O que apresenta como dificuldade aparece em alguns detalhes, como as letras T e D e no fato de ter que fazer continhas demais. O resto na escola é legal, a não ser quando toma ocorrência e faz bagunça. Fala que ele às vezes faz bagunça e que já tomou ocorrência por falar palavrão. Aos poucos, aquele menino que chegou quieto, aparentemente um pouco desconfiado, vai se soltando e contando o que parece ocupá-lo mais na escola.

M.: É que eu falo palavrão.

Pesquisadora: Falou palavrão M.? E quem ouviu?

M.: A professora.

Pesquisadora: É. (riso) E aí te levou. Você tava sozinho ou tinha mais colega envolvidos?

M.: Só eu.

Pesquisadora: Só você. E por quê que você falou palavrão você lembra?

M.: Eles ficavam mexendo comigo muito.

Pesquisadora: É? O quê que eles fazem com você que te deixa nervoso?

M.: Ah, mexendo comigo (...)

Pesquisadora: Ham?

M.: Fica me zoando.

Pesquisadora: Te zoando. E eles zoam de que com você?

M.: De nerd.

Pesquisadora: De que?

M.: De nerd e de burro.

Na ‘zoação’ dos colegas ele é chamado de “nerd” e de “burro”. Estranhamos que os colegas o chamem de duas coisas relativamente opostas e ele admite que “nerd” é bom porque significa ser inteligente e burro, ele conclui que é porque ele também mexe com os meninos. Parece ficar um pouco confuso com a nossa questão sobre o sentido dos “xingamentos”, conclui que o que incomoda é que os meninos ficam mexendo demais. Parece que M., até então, não tinha se detido nos significados dos termos presentes na zoação dos colegas. Afirma, contudo, que eram suficientes para desencadear uma reação nele através dos “palavrões”.

Pesquisadora: Você chamava ele de que?

M.: De idiota.

Pesquisadora: De idiota. Ham. E você não gosta que te chame de nerd?

M.: Eu não.

Pesquisadora: Por quê?

M.: Eu não, eu não sou nerd.

Pesquisadora: Mas você não falou nerd é o que mesmo?

M.: Inteligente.

Pesquisadora: Inteligente. E não é bom?

M.: Bom, bom é né.

Pesquisadora: É ou não é? (risos)

M.: Eu acho que é, mas...

Pesquisadora: Ham. Por quê que na hora vira xingamento?

M.: Ah, eles ficam me mexendo demais.

É interessante como o que incomoda Marcos é o fato dos colegas ficarem mexendo com ele, sendo que ele admite que também ‘mexe’ com os colegas. As brigas e bagunças parecem ocupá-lo muito. Percebemos que essas, talvez, sejam as questões que mais o tocam na escola. M., contudo, não se coloca abertamente sobre essa questão. Ao longo da entrevista, sua posição irá oscilar entre breves anúncios que remetem à brigas e atos violentos, sempre contrapostos a ditos referidos às normas e comportamentos ideais. Em relação ao desempenho nos conteúdos veremos que ele não parece saber responder sobre sua situação.

Retornando ao assunto do desempenho escolar, ele admite que agora está melhor em português que no ano passado. Afirma que tomava bomba por causa do português. Perguntamos por que ele tomava bomba e ele responde o que os pais falaram com ele. Menciona, então, a situação em que os pais olham o boletim e comunicam a ele que ele tomou bomba.

M.: Ah, porque meu pai e minha mãe que falavam comigo.

Pesquisadora: O quê que eles falavam?

M.: Eles olhavam o boletim e falavam, ele falou assim “eu acho que você tomou bomba M.”

Pesquisadora: Ham.

Pesquisadora: (...) “eu acho que não, mas”.

Esse fragmento parece reproduzir uma cena difícil para ele. Como podemos perceber a avaliação sobre sua situação escolar parece estar nas mãos do Outro. Ao ser perguntado sobre porque teria tomado bomba o que vem como resposta é a situação em que os pais o comunicam que ele tomou bomba. Ele arrisca a dizer que ‘acha que não’, mas parece se render ao que o pai afirma. Esta posição se repetirá quando relata que as professoras

falaram que ‘talvez ele passe’ esse ano. Ele acha que é possível, pois está melhor na leitura e não está fazendo bagunça. Marcos não consegue dizer por que tem dificuldades em português, a não ser a troca de letras, e parece também saber que a bagunça tem alguma coisa a ver com as bombas que tomou. Essas situações, contudo, aparecem desconectadas em sua fala. Ele repete o que falam dele sem se localizar diante de tudo isso. Assim parecemos que, em relação ao desempenho na escola, encontra-se alienado nos ditos desses que representam o Outro para ele, seus pais e professores. Estes é que parecem saber o que acontece com ele e por que.

Na sequência, começa a falar de sua vida fora da escola. Marcos vai se soltando mais, fala dos irmãos e que moram com o pai. Está na escola desde o ensino infantil. Perguntamos a quanto tempo a mãe não mora com eles e ele diz que não sabe, mas que antes a guarda deles era dela. Depois ela passou para o pai. Quando perguntamos se ele sabe por que, ele diz que acha que ela estava com dificuldades de arrumar um serviço.

M.: Ah, não sei, acho que tava com dificuldade

Pesquisadora: Dificuldade de que tipo?

M.: Ah, não sei, de arrumar serviço que ela não trabalhava não.

Pesquisadora: Ham.

M.: Quando acabava o gás ela fazia fogão à lenha

Pesquisadora: Aham. Pra poder fazer comida.

M.: É. Mas ela não deixava a gente com fome não.

Começa a aparecer aí sua relação com a mãe. Ele a defende, mesmo com “dificuldades” ela nunca deixou-os com fome. Fala que ela os visita e que ele vai para a casa dela todas as férias. Perguntamos o que ele prefere, morar com o pai ou a mãe e ele, então, explicita um pouco melhor sua relação com sua mãe.

M.: Ah, não sei não. Minha mãe gostava de mim mais do que os outros.

Pesquisadora: Como é que é?

M.: Minha mãe puxava mais saco meu.

Pesquisadora: É? Hum. Quando você tava com ela, ela, em relação aos outros irmãos?

M.: Aham.

Pesquisadora: Puxava saco né. E o pai não?

M.: Pai, meu pai também, mas às vezes, quando eu xingo a minha irmã

Pesquisadora: Aí a coisa pega. (riso) Pega pro seu lado.

M.: Aham.

Pesquisadora: aham. Então você tem vontade de voltar a morar com a sua mãe, é isso?

M.: Não. Porque se, mesmo tando com o meu pai tá bom também. Qualquer um dos dois.

A mãe, segundo ele, gostava mais dele do que dos outros, “puxava meu saco”. O pai é lembrado pela repreensão que dá a ele quando xinga a irmã, ou antes, quando pega a mangueira para o irmão mais velho quando este quer bater nele. Nessas duas situações o pai aparece como quem o repreende, mas também o protege do irmão. Mesmo sem querer explicitar sua preferência pela mãe, esta aparece no modo conformado como afirma estar bom com o pai ‘também’.

As referências ao pai e à mãe podem ser resumidas da seguinte forma: enquanto o pai o repreende e, por vezes, o protege do irmão, a mãe está sempre ao lado dele, embora distante. Chama-nos a atenção, contudo, o modo como M. insiste em defendê-los, sempre justificando as ações. M. apresenta-se controlado sobre o que fala de seus pais e familiares, não fazendo nenhuma crítica ou mesmo avaliações sobre a postura dos mesmos.

Diferentemente das outras crianças, M. quase não se apresenta na entrevista, não permitindo que algo da posição que o diferencia apareça. Deixa, contudo, antever, na repetição em suas falas, algumas questões que o ocupam.

Como adverte Miller (1998, p.32-33) “[...] todo ser falante tem um caminho mais essencial, um caminho único que ele percorre enquanto continua ser falante, é o caminho de sua fala.”. E é nesse caminho que se pode apreender o que constitui para cada sujeito sua pedra, ou seja, o ponto onde se fixa e que tem dificuldades de transpor. Registramos algo dessa ordem nas falas de todas as crianças com as quais conversamos. Com M., apesar de seu comedimento e economia com as palavras, também pareceu-nos ser possível identificar alguns pontos de fixação dessa natureza que se nos tornam evidentes em função da repetição e da forma denegada como aparecem em sua fala. Freud no texto sobre A

Denegação⁴⁴, adverte-nos que “Negar algo em um julgamento é, no fundo, dizer: ‘Isso é algo que eu preferiria recalcar⁴⁵.’” ([1925] 1976, p. 296-297). Lacan, por sua vez, refere-se ao texto de Freud como uma demonstração de que, embora o recalque apresente-se como uma dificuldade fundamental encontrada pelo sujeito para dizer o que tem a dizer, “A verdade pode ser sempre comunicada, nesse caso nas entrelinhas” ([1954] 1998, p.373). Ou seja, na forma denegada, produz-se um texto que permite que se diga uma verdade. As falas de M. chamam a atenção pela repetição dessa forma denegada ao referir-se a alguns aspectos de sua vida, principalmente no tocante à ameaça que o “mundo as drogas” representa. Vejamos.

Marcos, então, se põe a falar do lugar onde mora. Fala que gosta de morar ali, pois não tem “problema”, pergunto de que tipo e ele responde:

Pesquisadora: Problema de que tipo?

M.: Não tem problema não, de tiros esses trem.

Pesquisadora: Aqui não tem isso não?

M.: Tem não.

Pesquisadora: Hum, hum.

M.: Nunca vi não.

M.: Tiro, briga não tem não.

Peço que me fale mais sobre a escola e ele reproduz, ao que me parece, o que ouve do Outro:

M.: Eu acho que é muito bom porque nois tá aprendendo, não tá no mundo das drogas.

Pesquisadora: É? E o quê que você conhece do mundo das drogas? (riso)

⁴⁴ Na edição das obras de Freud consultada o título “*Die Verneinung*” aparece traduzido como “A Negativa”. Optamos contudo por utilizar a definição proposta por Lacan, A Denegação, que pode afastar-nos do uso comum que se faz do termo negação, uma vez que o conceito de que se trata pretende expressar ao mesmo tempo uma afirmação e uma negação.

⁴⁵ O termo remete-nos a um dos pilares da teoria psicanalítica: o conceito de recalque. O qual, segundo Freud (1915/1976, p. 170), consiste em “...simplesmente afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a a distância.” Essa ‘coisa’ à qual se refere Freud é o representante representativo da pulsão, uma vez que esta só se inscreve no inconsciente a partir de seus representantes. Em Lacan o conceito ganha uma terminologia mais próxima da estrutura de linguagem que determina o inconsciente. Assim pode definir o recalque como “...essa espécie de discordância entre o significado e o significante que é determinada por toda censura de origem social.” (LACAN, [1954] 1998, p. 373)

M.: Nada

É a primeira vez que fala do “mundo das drogas”, tema que, como veremos, se repetirá ao longo da entrevista. Ressaltemos que Marcos parece trazer essa questão como uma ameaça constante, da qual precisa sempre se lembrar de evitar, o que deixa transparecer o quanto esta ameaça se faz presente para ele. Por isso nos remetemos ao conceito de denegação. Ao dizer-se atento em evitar tudo o que diz respeito às drogas ele, na verdade, nos alerta para o quanto essa questão parece tocá-lo. Traz, então, os conselhos da mãe e do pai sobre o assunto.

Pesquisadora: Hum, hum.

M.: Minha mãe que me fala, e meu pai né.

Pesquisadora: Quê que eles falam?

M.: Pra mim não entrar nessa vida

Pesquisadora: Aham.

M.: Ficar na escola, não ficar com gente que faz coisa errada

Pesquisadora: Aham. E você conhece gente que faz coisa errada?

M.: Conheço.

Desse modo, introduz-se um assunto que parece interessá-lo, porém, até então, não o havia abordado diretamente. Fala que não gosta de ficar perto das pessoas que fazem coisa errada, que fica só no campinho ou na quadra, jogando bola. O fato é que é ele quem introduz a questão que, como suspeitamos, anda, de fato, por perto.

Ao ser perguntado sobre o que pretende ser quando crescer Marcos surpreende ao afirmar que quer ser ‘cantor’. Aparece, pela primeira vez na entrevista, a expressão de um desejo. Contudo, o mesmo se apresenta marcado pela ideia que, sob a forma de restrição, parece ocupar-lhe a cabeça.

Pesquisadora: Que tipo assim, de música?

M.: Ah, sei lá, qualquer uma mais, qualquer música pra mim tá bom, não sendo de droga.

Pesquisadora: Tem musica de droga?

M.: Não, de safadeza.

M.: Esses troços, de besteira.

Quando pedimos um exemplo, lembra-se do “MC Magrinho” e “MC Daleste”, como cantores de que gosta. Um deles canta o hino nacional, mas vai mudando a letra, ele conta. Pergunto se ele se lembra da letra e ele me explica:

Pesquisadora: Aham. Você sabe algum?

M.: Pedindo os adolescentes sair da droga.

M.: Esse troço, vir a Igreja (...)

Ao entrar nesse assunto Marcos fica mais falante e vai lembrando de uma série de situações associadas à música, chegando às aulas de capoeira, que ele gostava, mas saiu porque o colega que fazia com ele teria saído também. Depois o motivo de ter saído é novamente a bagunça que ele fazia.

M.: A professora falou assim que eu ficava fazendo bagunça.

Pesquisadora: O professor falou né?

M.: Não ia apresentar mais, aí eu sai.

Pesquisadora: E você ficava fazendo bagunça M.?

M.: Ficava

Pesquisadora: Hum. E por quê?

M.: Ah, sei lá. Os meninos ficavam me incentivando

Perguntamos se ele acha que conseguiria ficar sem fazer bagunça para fazer as aulas de capoeira. Ele responde:

M.: Vou ver se consigo né.

Pesquisadora: É.

M.: Não sei.

Ao ser questionado se haveria oferta de aulas de música ou coisas do gênero ali no bairro. Ele diz que só aula de *Taekwondo*. A mãe, segundo ele, não gosta que ele faça essa aula, pois tem medo dele bater nos irmãos, nos meninos da escola e até nela também. Questiono-o se ele entende porque a mãe teme isso. Ele responde sobre a luta, dizendo que nessa modalidade aprende-se a quebrar pescoço e enforcar. Insisto em perguntar por que a mãe teme que ele bata nas pessoas. Ele diz que não sabe por que.

Pesquisadora: Por quê que ela acha que você vai bater em todo mundo?

M.: E porque se lá em casa eu ficar batendo em todo mundo, imagine como vai ser lá fora.

O sentido da bagunça, brigas e dessa preocupação da mãe de M., não aparece ser subjetivados por ele. No caso das brigas e bagunça são os colegas que o incentivam e quanto a essa preocupação na mãe, ele responde com uma fala que tem o tom de uma ameaça. A expressão 'como vai ser lá fora' se repetirá na fala de Marcos. Como veremos, virá representar aquilo que se deve temer. Vejamos como essa questão vai se delineando ao longo da entrevista.

Fala que briga de vez em quando com o irmão por causa da TV e que brigou uma vez na escola, no ano passado. Esse ano fala que parou de brigar, pois a professora está xingando e ameaçando deixá-los sem recreio até o fim do ano. Conta que uma menina está nessa situação, além de ter levado bilhete para a mãe. Lembra da fala da professora que chamou a menina de criancinha.

Pesquisadora: Aham. E o quê que você acho disso? (riso)

M.: Achei nada não porque a professora tava certa

Pesquisadora: Você achou que ela tava certa?

M.: Invés dela ajudar a mãe dela, ela vai incentivar o irmão dela a fazer palavrão, esses troços.

Pesquisadora: É?

M.: Quando o irmão dela crescer imagino se não for falar palavrão.

M.: Porque na rua todo mundo aprende coisa errada.

Perguntamos se ele aprende coisa errada na rua e ele diz que sim. Mas faz uma ressalva:

M.: Ah, só falo palavrão na rua, pra minha mãe e pro meu pai eu nunca falei não.

A consequência é o castigo. Mais uma vez o pai aparece como quem castiga e a mãe tenta aliviá-lo. Vejamos:

M.: Eles deixam eu de castigo

Pesquisadora: É?

M.: Até eles falar pode sair

Pesquisadora: Até eles falarem né.

M.: Ou se não eu fico sem computador, vídeo game.

Pesquisadora: Corta tudo né?

M.: Ainda coloca eu de castigo no feijão

Pesquisadora: É mesmo? Como que é o castigo do feijão?

M.: Eles colocam um pouquinho de feijão assim no chão aí me coloca de joelho

Pesquisadora: Em cima?

M.: No feijão.

Pesquisadora: Dói muito?

M.: Dói. Aí minha mãe como que ela é minha puxa saco ela vai lá e arreda um pouquinho assim o feijão

Pesquisadora: É?

M.: Pra me ajudar.

Afirma que respeita seus pais e retorna com a frase enigmática em que faz referência ao “mundo lá fora”. Nesse momento ele diz que mesmo respeitando pai e mãe há que se ver como vai ser o “mundo lá fora”.

M.: Mas mesmo assim, se respeitar a mãe e o pai vamo ver como vai ser o mundo lá fora

Pesquisadora: Como é que é?

M.: Você tem que vê como vai ser o mundo lá fora.

Pesquisadora: Como que é? Eu não entendi isso que você falou.

M.: Tipo assim, saindo xingando todo mundo

Pesquisadora: Ham.

M.: Falando palavrão, ensinando coisa errada aos pequenos, esses troço.

A expressão ‘Você tem que ver como vai ser o mundo lá fora’ é utilizada por ele também quando o irmão, mais velho que ele, quer bater nele. Como se o “mundo lá fora” fosse mais difícil e duro com os brigões, que gostam de bater nos outros. O “mundo lá fora” é descrito por ele como um lugar, de fato, perigoso.

M.: Uai. Saí e mexendo com os outro e...

Pesquisadora: Ham. O quê que pode acontecer?

M.: Toma tiro esses troço, morrer quando você vai bater em alguém eles têm, eles podem ser bandido vai lá e mata a gente quando a gente tiver sozinho.

Pesquisadora: Hum, hum.

M.: Esses troço, até de, ali no Recanto ele já matou dois caras

Pesquisadora: É?

M.: Tem um que ficou até um tempão lá, um tempão que tá lá

Pesquisadora: Ficou o corpo lá?

M.: Aí depois foi lá tirou um, tombou um carro que era roubado, aí tá chega um cara, um outro cara morto

Pesquisadora: Nossa!

M.: Foi paulada, facada e tiro.

Entendemos, então, que a violência que ronda é traduzida por ele como “o mundo lá fora”. E a descrição que nos fornece é, de fato, assustadora. O que se pode fazer para evitar? Perguntamos. Ele responde que, deve-se ‘andar com as pessoas certas’ e aceitar os convites para ir á igreja, porque é Deus. Ele diz que vai, aos domingos. Lembra do dono do lava-jato que gosta dele e que o chama para ir à igreja. O pai, contudo, não vai, pois chega muito cansado do trabalho, justifica Marcos.

Marcos preocupa-se em justificar as ações de seu pai e sua irmã mais velha, como também as de sua mãe. Nenhum deles aparece em sua fala como possuindo alguma falha. Embora isso escape por entre as palavras algumas vezes, chama a atenção seu esforço para que as possíveis faltas não apareçam.

Retomamos o tema de seu desejo em ser cantor e perguntamos como ele pensa conseguir isso.

M.: Ah, não sei não. Eu acho que vai ser estudando muito, aprendendo outras musicas. Até lixeiro hoje em dia tem que traba... estudar

Pesquisadora: Eh.

M.: Meu pai que falou isso.

A importância do trabalho e do estudo vem, nesse momento, como uma repetição dos ditos do Outro, aparentemente também não subjetivados por Marcos. Do mesmo modo, seu desempenho na escola também aparece como que necessariamente atrelado ao que o Outro diz.

Perguntamos se ele acha que está melhor na leitura e ele diz que esse ano acha que vai passar. Fica envaidecido de dizer que a professora do PIP falou que ele “vai passar de ano” . E completa:

M.: Ela falou com a minha professora o ano passado que eu sou o melhor da sala

Pesquisadora: Você gostou né?

M.: Aham.

A vida que leva parece ser difícil, tanto em termos financeiros quanto nas relações familiares. As brigas e agressões parecem ser presentes no seu dia-a-dia, mesmo que ele só admita a agressão que vem do irmão mais velho. A preocupação da mãe de que ele aprenda uma luta marcial parece situar-se também nesse contexto. Marcos é tocado por essa questão. Brigas, bagunças, palavrões e as ‘coisas erradas’ estão presentes em sua vida, e ele nos apresenta seu envolvimento com tudo isso. Do mesmo modo, afirma a existência do fantasma do “mundo lá fora”, onde localiza as drogas e a violência, que rondam sua vida como um ameaça. Levando-o, em um esforço aparentemente não subjetivado ainda, a

repetir as falas do Outro como uma oração que poderia vir a afastá-lo desse destino. Isso se evidencia quando fala sobre um ponto de venda de droga em frente à escola.

Pesquisadora: E você? Já te ofereceram?

M.: Não, graças à Deus.

Nesse contexto, que papel teria a escola? Constatamos que também lá Marcos está perdido, não conseguindo tomar as rédeas de seu processo escolar. Na escola, as brigas, bagunças e palavrões acontecem e atravessam o desempenho escolar de M.. Desempenho este que é dito pelo Outro e, ao que parece, silenciado por ele. Como quando os pais anunciaram: “eu acho que você tomou bomba M.” ou quando a professora agora diz: “Ô M. você vai passar de ano”. Nas duas situações ele constrói as frases colocando-se na terceira pessoa, levando-nos a pensar se não seria mesmo de um outro que ele está falando e não de si.

5.6 O que aprendemos, então, com as crianças sobre o que lhes acontece na escola?

Primeiramente, constatamos que o que os professores concebem como dificuldade de aprendizagem não é, da mesma forma, admitido pelas crianças. Pudemos verificar que, para elas, o que acontece na escola recebe outros nomes: ‘empenho’, ‘caligrafia’, ‘mais ou menos’, ‘letra pequena’. Estes são, não só os nomes com os quais as crianças circunscrevem o que lhes acontece no contexto escolar, como também são os nomes que sinalizam o sujeito, nomes que marcam a diferença de cada um deles. Percorrendo a via aberta por esses significantes, na maior parte dos casos, conseguimos localizar a posição que cada criança toma em relação à escola e à vida, de um modo geral. Salvo o caso de Marcos que, ao se mostrar mais precavido durante a entrevista, não nos possibilitou uma aproximação maior dos índices de sua posição como sujeito.

O fato é que as justificativas apresentadas pelos professores para as supostas dificuldades de aprendizagem das crianças não se confirmam em suas falas. Percebemos que as condições sociais sob as quais vivem essas crianças fazem sim parte do saber que elaboram sem, contudo, serem, necessariamente, causa de um maior ou menor investimento na escola. A vida que levam é tomada por eles sob a perspectiva de sua

constituição subjetiva, como apresentamos, e, desse modo não faz sentido estabelecer relações de causalidade entre condições sociais de um lado e desempenho escolar do outro eliminando-se, assim, o sujeito. As crianças entrevistadas mostraram bem que, em cada caso, a situação social e familiar se coloca de um modo bastante diferente para cada um.

Disseram-nos também, que a escola e suas exigências são parte de um contexto muito maior de relações que as mobilizam e que exige de cada uma se posicionar, tendo que escolher sempre entre alienar-se ou separar-se, em relação aos significantes que as afetam. Vimos como esse movimento está presente nos relatos de todos. Trata-se de uma operação que implica cada um em uma luta particular e permanente entre ceder aos significantes que no Outro a nomeiam, petrificando-se como objeto, em nome de um gozo garantido mesmo que parcial, ou arriscar-se a ‘vir-a-ser’ outra coisa. Arriscar-se a sair desses lugares demarcados pelo Outro ousando apresentar-se em uma pura diferença. Paulo, nosso ‘menino de palavra’, mostra-nos isso com clareza. Ele enfrenta as determinações que o Outro lhe oferece buscando cavar um lugar para si no universo de linguagem à sua volta. Luiza, por sua vez, insiste em apresentar as contradições de todas as situações, quando se refere a sua casa: ‘não é nenhum manjar mas nenhum cativo’, ou quando oscila entre os interesses da vida adulta e as brincadeiras e inquietudes da infância. Difícil transição que se expressa em sua ‘caligrafia’, apresentando-nos sua letra como uma letra ‘fora de si’. Assim, também ela marca um lugar que é seu, um nem isso nem aquilo que caracteriza bem o lugar do sujeito como inapreensível. João realiza uma operação semelhante quando introduz sempre o ‘mais ou menos’ referindo-se à sua posição quando aterrissa de um de seus voos conectando-se novamente ao mundo pela porta da geladeira. Rosa repete durante toda a entrevista o significante, ‘letra pequena’, como um ponto de basta, um ponto em relação ao qual não conseguia atravessar, para, ao final, expressar seu desejo de ‘ler letra pequena’. Nesse momento dá sinais de que seria possível separar-se desse significante e interrogá-lo, talvez lê-lo. E, por fim, Marcos, que nos mostra o quanto os ditos do Outro podem circunscrever um não dito sobre sua posição em relação à violência e as drogas. Com ele, constatamos como o saber do Outro pode se impor de forma maciça quase não deixando lugar para o sujeito. Reproduzindo ditos como ‘manter-se longe das drogas’, ‘não ensinar palavrão aos mais novos’ e tomando cuidados com o ‘mundo lá fora’, ele tenta proteger-se dos impulsos que o conduzem exatamente na direção do que é evitado. Nesse caso, seria

preciso encontrar uma rota alternativa ao que se anuncia como destino. Quem sabe cantar 'o mundo lá fora', ao invés de entregar-se a ele?

Aprendemos com essas crianças que não estão absolutamente silenciadas ou segregadas pelos ditos do Outro. Cada um nos mostrou como lida com essas designações na tentativa de manterem-se vivos como sujeitos, insistindo em fazer valer algo que os singularize. Assim, os impasses que o saber psiquiátrico nomeia como dificuldade, transtorno ou déficit; que os professores explicam através de uma análise psico-sócio-pedagógica onde predomina uma lógica adaptacionista; as crianças nos apresentam como o encontro de um singular modo de gozo com as contingências que a vida lhes impõe. Os saberes que nos apresentam essas crianças em suas falas colocam em questão as justificativas e diagnósticos propostos pelos saberes instituídos, obrigando-nos a considerar o ponto de vista de cada um, pois só assim é possível, de fato, apreender o que lhes acontece.

6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse trabalho de pesquisa, pretendíamos retomar o tema das dificuldades de aprendizagem com a intenção de avaliar o modo como, atualmente, este era abordado pelas escolas. De nossa posição, como professora do curso de Psicologia e supervisora de estágios no campo da educação, recebíamos, e continuamos recebendo, muitas queixas relacionadas às prováveis dificuldades de aprendizagem das crianças. Incomodava-nos, contudo, o fato de que os saberes utilizados pela escola para abordar o que acontecia com as crianças, e que entendiam como dificuldades para aprender, pareciam não contribuir em nada para que se resolvesse a questão. Suspeitávamos, também, que haveria uma espécie de uso indiscriminado e excessivo do saber médico na maneira como os professores justificavam as dificuldades de seus alunos. O que nos parecia certo, contudo, era que as crianças mesmas não participavam da elaboração das justificativas e diagnósticos relativos às suas dificuldades. A hipótese então, a nos guiar no início, era de que as crianças, principalmente aquelas matriculadas nas escolas da rede pública, pois eram essas que nos chegavam através dos estágios no Curso de Psicologia da PUC Minas, estariam sendo silenciadas através da utilização, no interior das escolas, de explicações, oriundas predominantemente do saber médico, sobre suas supostas dificuldades.

Nosso trabalho de pesquisa, no entanto, mostrou-nos uma situação um pouco diferente, que procuramos demonstrar ao longo desse texto. Primeiramente, constatamos que o saber médico, que tanto criticamos pelo modo como se impõe hegemonicamente sobre o campo da educação, no que concerne às questões relativas à aprendizagem principalmente, não se fundamenta apenas em concepções organicistas. Verificamos que o campo da psiquiatria infantil, primeiro a abordar a questão das dificuldades de aprendizagem, só se constitui como campo independente da psiquiatria e da pediatria, com o aporte de saberes oriundos das pesquisas em psicologia do desenvolvimento, das teses psicanalíticas e dos resultados das provas psicométricas. Constatamos assim, que o saber médico vai além das teses biologizantes na composição dos diagnósticos, incluindo outros saberes, como verificamos na análise dos manuais de psiquiatria estudados. Logo, seria preciso retificar as análises apressadas que, por vezes, reduzem o que se entende por 'discurso médico' a justificativas puramente organicistas. Para além desse aspecto, contudo, verificamos que, independente dos aportes utilizados, os diagnósticos produzidos no âmbito da psiquiatria infantil se sustentam em uma concepção essencialmente funcionalista na explicação dos diversos fenômenos, concebidos como patológicos, associados ao campo da

educação. Lembremos que os diagnósticos de afasias, dislexias, disortografia, discalculia, etc, baseiam-se todos em uma análise funcional que envolve o organismo e o funcionamento psíquico, concebidos enquanto atividades adaptativas ao ambiente.

Verificamos, assim, que o que se impõe, através do que identificamos como saber médico sobre as crianças e seus impasses na escola, é, acima de tudo, uma concepção adaptacionista que, como dissemos em outro momento, forclui a possibilidade de um sujeito aí se apresentar. A concepção funcionalista não inclui a possibilidade de um sujeito por não precisar dele, pois entende que entre as variáveis do ambiente e as respostas orgânicas ou psíquicas, que visam à adaptação, não há nada. Dessa forma, se estabelecem relações de causa e efeito sem a necessidade de nada que as intermedeie. A ciência em sua vertente funcionalista, como nos advertiu Sauret (2003), reduziu o humano a “determinações biológicas, psicológicas e sociais, situadas na infância e aquém, agindo em interação com variáveis do meio ambiente. O indivíduo é um produto.” (p.93). Desaparece o sujeito e surge, em seu lugar, o indivíduo, produzido como resultado de um conjunto de variáveis que se inter-relacionam.

Destacamos também, o quanto alguns ‘distúrbios’ relacionados à aprendizagem e à vida escolar permanecerem, no texto mesmo dos manuais analisados, sem uma posição conclusiva quanto à sua natureza e etiologia. Em muitos dos fenômenos analisados, os autores dos manuais pesquisados descrevem uma série de estudos que apresentam, por vezes, posições divergentes em relação as mesmas situações. Em outros casos, apresentamos explicitamente a posição ainda inconsistente em que se encontram os estudos. É o caso, por exemplo, dos ‘distúrbios de linguagem’, cujos nomes são amplamente conhecidos no meio educacional: disfasias, disortografia ou dislexias. Estes nos são apresentados por Ajuriaguerra (1983) como pertencentes ao grupo de distúrbios cuja etiologia é “diversa e mal definida”, como destacamos em outra parte.

A imprecisão etiológica, e conseqüente dúvida diagnóstica, não representa em si um problema, como já dissemos. Aliás, que o saber médico se apresente como incompleto e provisório, sob nossa perspectiva que é a da psicanálise, somente o valoriza e o aproxima do que entendemos ser a boa ciência. Aquela exercida pelos bons cientistas. os quais, segundo nos lembra Fink (1998, p.165), “não partem para explicar tudo, desesperadamente, com o saber que já possuem – [...] – tampouco dão por certas que todas as soluções serão alcançadas algum dia.” Por outro lado, é preciso ter cuidado com o fato de que os

diagnósticos, mesmo que se apresentem ainda inconclusivos para os pesquisadores, podem ser tomados como saberes completos e acabados na perspectiva do poder que conferem a quem deles se apropria. No contexto de um saber totalizante, o sujeito que a psicanálise nos ensinou a reconhecer e preservar, concebido como uma resposta singular ao real, a partir da linguagem, desaparece, ou, pelo menos, deveria desaparecer, segundo os interesses de uma certa concepção de ciência que, infelizmente, se apresenta como majoritária.

Assim demarcado, no campo da psiquiatria infantil, o modo como se localizam as explicações para os impasses das crianças com a aprendizagem escolar apresenta-se fundamentalmente guiado por uma lógica funcionalista e, em muitos aspectos, ainda sem posições conclusivas. Entendemos que tais constatações são importantes para o meio educacional, pois, mesmo que não se queira questionar a validade de um raciocínio funcionalista para explicar determinados fenômenos inerentes à vida escolar, há que se admitir que muitas das nomeações, utilizadas como diagnósticos para o que acontece com as crianças, ainda se mostram inconsistentes para o próprio campo onde se originam.

Uma vez delineado o modo como se poderiam conceber as dificuldades de aprendizagem no contexto da ciência psiquiátrica, fomos ao encontro do modo como os professores da escola pública, concebiam o que, para eles, se apresentava como dificuldades das crianças. Pretendíamos verificar em que medida esse saber, traduzido em diagnósticos diversos pelo saber médico de plantão, encontrava-se presente no cotidiano das escolas. Essa era a concepção que, a princípio, esperávamos encontrar como predominante nas falas dos professores que entrevistamos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Diferentemente do que esperávamos, os professores entrevistados, todos participantes de um projeto para crianças com dificuldades de aprendizagem (PIP), reconheceram em apenas 10% de seus alunos, a possibilidade de algum transtorno ou distúrbio que, para eles, apresentaram-se como relacionados ao saber da ciência psiquiátrica. A grande maioria dos alunos com dificuldades para aprender, na avaliação dos professores, encontram-se nessa situação em função da precariedade de suas condições materiais de vida, da inadequação de suas relações familiares e da inabilidade de alguns de seus professores.

Deparamo-nos, assim, com uma série de justificativas, como descrevemos, cuja composição resulta em um mosaico de caráter universalizante, composto por um conjunto de saberes bio-psico-sócio-pedagogizados, como nos alertou Lajonquière (1998) e também

constatamos aqui. Nas falas dos professores, constatamos uma preocupação em nos fornecer um amplo conjunto de variáveis que os mesmos consideram importantes para que se expliquem as dificuldades para aprender das crianças. A preocupação com o que chamamos de psicologização da educação, processo já amplamente denunciado, se vê, assim, ampliada, uma vez que outros saberes passam a compor o conjunto de justificativas para os impasses das crianças na escola. Verificamos, contudo, que não se trata de uma nova abordagem. A crença nesse complexo de variáveis, que reproduz a mesma lógica adaptativa identificada nos manuais de psiquiatria infantil, remonta às primeiras elaborações do movimento escolanovista do final do século XIX. Encontramos em Arthur Ramos, um dos principais representantes desse movimento em solo brasileiro, tendência semelhante quando propõe que se considerasse o que chamou uma “constelação” de variáveis que, segundo ele, entravam em jogo na compreensão do “escolar difícil, cauda de classe” (1951, p.437), referindo-se aos ambientes familiar e social e aos aspectos orgânicos.

Logo, podemos dizer que a maneira como os professores atualmente compreendem as supostas dificuldades para aprender das crianças com as quais lidam na escola, não só não é nova, como também não inclui a posição singular das crianças sobre o que lhes acontece. Assim, repete-se, por outros meios, a mesma lógica que tem início na ampliação do processo de escolarização formal, nos séculos XVIII e XIX, quando o saber da ciência, naquele momento, a psiquiatria, é demandado para explicar os casos de difícil escolarização.

Por outro lado, o contato com as crianças inscritas no PIP produziu, em nosso trabalho de pesquisa, uma virada. A possibilidade de escutá-las representou bem mais do que a ampliação da pesquisa em direção a uma nova fonte de informação. A condição que passou a se impor, a partir de determinado momento da investigação, era que se pudesse fazer falar os até então silenciados, o que representava a possibilidade de se ir além dos saberes estabelecidos, em direção a um novo saber. Porém, não se tratava de um saber qualquer, mas o saber daquele que, até então, localizava-se precisamente na posição de objeto dos saberes em jogo. Às crianças, sobre as quais historicamente, recaíram os saberes que justificavam um desempenho ‘inadequado’ na escola, não havia sido oferecido, nas fontes até agora examinadas, um espaço para que pudessem falar, elas mesmas, sobre o que acontece. Esperávamos, com nossa intervenção, que a porção sujeito, do até então objeto, recortado por saberes diversos, pudesse, então, falar.

Entendemos que se operou, nesse momento, uma virada, como afirmamos, essencialmente ética. Primeiramente, no que diz respeito à possibilidade de se libertar os sujeitos, até então reduzidos à posição de objeto, dos ditos do Outro. Mas, além disso, ética por reintroduzir, no conjunto dos saberes acumulados, a dimensão de falta que o funda e que tende a permanecer esquecida. Ao apresentar-nos sua singular hipótese sobre o que lhe acontece, cada criança/sujeito reabre a possibilidade de produção de um saber novo, que tem ressonâncias não só para sua vida, como para o campo do conhecimento como um todo.

Assim fizeram as crianças com as quais conversamos. Cada uma, a seu modo, mostrou-nos como responde, com um saber absolutamente singular, às injunções impostas pelo real. Diferentemente do que pretendem os saberes socialmente autorizados, elas não estão silenciadas. Ao contrário, insistem em se colocar em sua singularidade, porém, de formas nem sempre reconhecidas pelo Outro da escola.

Paulo reconhece que seu desempenho não é bom, mas apresenta-nos motivos bastante diferentes dos imaginados por seus professores. É um 'menino de palavra' que não se furta a assumir a responsabilidade pelo que lhe acontece. Luiza nos informa que suas tentativas de 'se achar' podem se expressar através de uma caligrafia 'fora de si', exatamente como ela, por vezes, se sente. João 'viaja tranquilo' enquanto entende não precisar posicionar-se frente às exigências que recebe do Outro. Por enquanto, parece preferir não dizer nem sim nem não, repetindo sempre 'mais ou menos'. Rosa, em meio a tantas questões que a afligem, encontra-se presa ao dito da mãe que, ao referir-se à sua dificuldade para ler, acaba por aprisioná-la no significante 'letra pequena', onde ela, ao final da entrevista, manifesta o desejo de poder ler e seguir adiante. Marcos, por sua vez, parece deixar a questão de seu aprendizado escolar nas mãos do Outro, que sempre o comunica sobre seu desempenho. Enquanto isso ocupa-se em manter afastados, aparentemente sem sucesso, os fantasmas do 'mundo lá fora' que o seduzem e, ao mesmo tempo assombram.

Como é possível verificar, não há regularidades nos saberes que esses sujeitos nos apresentam. É impossível generalizá-los, fazendo-os universais. No entanto, aprendemos algo com eles. Aprendemos que há uma distância enorme entre o que nos dizem e aquilo que seus professores imaginam que os impeçam de aprender. Aliás, observamos que nenhum deles afirmou categoricamente possuir dificuldades para aprender. As dificuldades, quando apareciam em suas falas, referiam-se a um detalhe ou outro de sua vida na escola

ou em casa, mas não se colocaram como uma questão generalizável, que envolvesse grande parte de sua vida.

Aprendemos também com eles que não estão completamente silenciados, a despeito da imposição de tantos ditos: diagnósticos, análises sociológicas, pedagógicas e psicológicas. Todos têm algo a dizer, embora nem sempre estejam sendo escutados na escola ou em casa.

Porém, quando a oportunidade de serem escutados se apresenta, nos ensinam sobre o que lhes acontece na escola, desmistificando, assim, nossas certezas de que, de fato existam dificuldades ou até mesmo impasses em seu processo de aprendizagem. Isso não quer dizer, contudo, que o encontro de suas singularidades com as exigências da escola lhes seja favorável. Entendemos que nesse ponto resida um impasse que se coloca para todo sujeito e que consiste em avaliar como é possível situar aquilo que lhe é mais singular em meio às ofertas e imposições da civilização. Tal desafio não é prerrogativa apenas das crianças em seu encontro com a educação escolarizada. O movimento entre alienar-se e/ou separar-se do Outro, que testemunhamos nas falas das crianças entrevistadas, é um movimento permanente que se impõe a todo sujeito ao longo da vida.

Por fim, identificamos um processo que se deu ao longo de nossa pesquisa e que julgamos ser importante assinalar. Tomamos como pressuposto a concepção de que os fenômenos são, essencialmente, produzidos pelas nomeações que recebem em diferentes contextos e sob diferentes paradigmas. Verificamos que essa concepção se impôs também, no curso de nossa investigação. A própria escrita do texto nos exigiu, a cada vez, encontrar uma nova forma de nomear aquilo que acreditávamos estar circunscrevendo. As 'dificuldades de aprendizagem' do início, foram, pouco a pouco, se transformando em 'impasses com a aprendizagem', 'supostas dificuldades de aprendizagem', até desaparecerem no 'modo como cada criança diz sobre o que lhe acontece na escola'.

Nossa expectativa é que, na série de saberes e nomeações por nós explorada, aquilo que nos ensinaram as crianças possa ser tomado como um saber legítimo. Um saber que abra outros caminhos através de novas formas de abordagem do encontro dos sujeitos com a educação escolarizada.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Tradução de Paulo. C. Geraldos e Sônia R. Pacheco. São Paulo: Masson, 1983.

ALBERTI, S. **O Adolescente e seu Pathos**. Psicol. USP, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200011&lng=en&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200011>. Acesso em: 05 Dez/2014.

ALMEIDA, S. F. C. De; KUPFER, M. C. M. (orgs.) **A psicanálise e o trabalho com a criança sujeito**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

ALVES, L. R.M. **República e Educação**: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180

ANASTASI, A. **Psicologia Diferencial**. Trad. Irene Hirschberg. São Paulo: Editora Herder, 1967.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetizar Letrando: uma proposta para intervenção junto a alunos de 2º e 3º ciclos com defasagem em leitura e escrita**. Material de uso pedagógico. Venda proibida. 2008

BINET A.; T. SIMON. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1929.

BERCHERIE, P. **A clínica psiquiátrica da criança**: estudo histórico In: CIRINO, O. Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BERCHERIE, P. **Os fundamentos da clínica**: história e pesquisa do saber psiquiátrico. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

BOTO, C. **Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório Condorcet**. In: *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso: maio 2013

BRISSET, F. O.; SANTIAGO, A.L.; MILLER, J. (orgs.) **Crianças falam!** e tem o que dizer. Belo Horizonte: Scriptum, 2013.

CALAZANS, R.; SERPA, T. **Psicanálise e método científico**: pesquisa de campo. In.: Pesquisa em Psicanálise : transmissão na Universidade / Fuad Kyrillos Neto, Jacqueline Oliveira Moreira, (orgs.) – Barbacena MG : Ed. UEMG, 2010. pp. 81-98.

CANGUILHEM, G. **O que é a psicologia?** Trad. Maria da Glória Ribeiro da Silva. In: Revista Tempo Brasileiro, n.30-31, (org.) Carlos Henrique Escobar, 1973, pp.104-123. Disponível em: http://posds.idance.com.br/wpcontent/uploads/2009/07/que_psicologia.pdf

CARREIRA, A. **Algumas Considerações sobre a Fantasia em Freud e Lacan**. In: Psicologia USP, São Paulo, abril/junho, 2009, 20 (2), 157-171.

CASTRO, J. E. **O método psicanalítico e o estudo de caso**. In.: **Pesquisa em Psicanálise : transmissão na Universidade / Fuad Kyrillos Neto, Jacqueline Oliveira Moreira, (orgs.) – Barbacena MG : Ed. UEMG, 2010. pp. 24-35.**

CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CLAPAREDE, E. **A educação funcional**. Trad. J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. Coleção Atualidades Pedagógicas, série 3^a, vol.4

COUTO, M. P. **O fracasso escolar e a família: o que a clínica nos ensina?** Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2012.

CORDIE, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESCARTES, R. [1617] **Discurso do Método**. In.: **Os pensadores**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Trad. e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERLICH, H. ; ALBERTI, S. **O sujeito entre a psicanálise e a ciência**. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 47-63, dez. 2008.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Tradução: Cristina Antunes – São Paulo: Moderna, 2004.

FACCHINETTI, C. **Histórias da Digestão do Discurso Psicanalítico no Brasil – Saúde Mental e Cultura**. Comunicação de Tese. 2002. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v2n2/artigos/Comunic%20de%20Tese.pdf> Acesso: março 2014.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FINK, B. **Ciência e Psicanálise**. In.: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.) **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FRAGELLI, I. K. Z. **Escrita ilegível: o que não se pode ler no que está escrito**. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 13, n. 25, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 05 dez. 2014

FREUD, S. [1900] **A Interpretação dos Sonhos**. In: Edição Standart Brasileira das Obras

Psicológicas Completas de S. Freud. v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1905] **As transformações da puberdade**. [Três ensaios sobre a teoria da sexualidade]. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1912] **A Dinâmica da Transferência**. Trad. Jayme Salomão. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1915] **Sobre o narcisismo**: uma introdução. Trad. Jayme Salomão. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1915] **A pulsão e suas vicissitudes**. Trad. Jayme Salomão. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1917] **O sentido do sintoma**. Trad. Jayme Salomão. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1917] **Uma dificuldade no caminho da psicanálise**. Trad. Jayme Salomão. . In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1919] **Uma criança é espancada**. Trad. Jayme Salomão. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1920] **Além do princípio do prazer**. Trad. Jayme Salomão In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1923] **Dois verbetes de enciclopédia**. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 3. ed., v. XVIII Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1925] **A negativa**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 3. ed., v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1926] **Inibições, sintomas e ansiedade**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1933] **A questão de uma Weltanschauung**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. [1937] **Análise terminável e interminável**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GOMES, M. F. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUERRA, A. **Psicanálise e produção científica**. In.: In.: **Pesquisa em Psicanálise** : transmissão na Universidade / Fuad Kyrillos Neto, Jacqueline Oliveira Moreira, (orgs.) – Barbacena MG : Ed. UEMG, 2010. pp. 130-145.

GRANGER, G. **Introdução**. Descartes: Vida e Obra. In.: In.: **Os pensadores**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

GUARIDO, R. **A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação**. In: **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.Org. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. **O que não tem remédio, remediado está?** In.: Educação em Revista. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação – n.1(1985). Belo Horizonte:FaE/UFMG, v.25,n.01 abr. 2009.

KANNER, L. **Psiquiatria infantil**. 4ª Edição. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1973.

KEHL, M. R. (org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KOYRE, A. **Estudos de história do pensamento científico**. Trad. Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1991.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Betriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo; Editora Scipione, 1997.

LACADÉE, P. **O despertar e o exílio**: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACAN, J. [1949] **O estádio do espelho como formador da função do Eu**. In: Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.

LACAN, J. [1953] **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. In: LACAN, Jacques. Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.238-324.

LACAN, J. [1954] **Introdução ao comentário de Jean Hyppolite sobre a 'Verneinung' de Freud**. In: LACAN, Jacques. Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.370-382.

LACAN, J. [1954-1955] **Seminário, livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Trad. M.D.Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. [1957-1958] **Seminário, livro 5**: As Formações do Inconsciente Trad. Vera Ribeiro; revisão Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LACAN, J. [1959]. **Juventude de Gide ou a letra e o desejo**. In: LACAN, Jacques. Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.749-775.

LACAN, J. [1960] **Observação sobre o Relatório de Daniel Lagache**: Psicanálise e estrutura da personalidade. In: LACAN, Jacques. Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 653-691

LACAN, J. [1960] **Posição do Inconsciente** In: LACAN, Jacques. Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 843-864.

LACAN, J. [1964]. **Seminário, livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Trad. M.D.Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, J. [1966]. **A ciência e a verdade**. In.: LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.869-892.

LACAN, J. [1969-1970]. **Seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise. Trad.Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. [1972-1973]. **Seminário, livro 20**: Mais, ainda. Trad. M.D.Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. [1975] **Conferência de Genebra**. Disponível em:
<http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1065/conferencia-em-genebra-sobre-o-sintoma.pdf>

LAIA, S. **O sintoma como problema e como solução**. Revista Eletrônica do Núcleo Sephora. v.3 – n. 6. maio/outubro de 2008.

<http://www.isepol.com/asephallus/numero_06/artigo_03.htm. Acesso em: set. de 2013.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. **(Psico)pedagogia, psicanálise e educação**: uma aula introdutória. In.: Estilos da Clínica, v.3, n.5. , p. 120-134, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAURENT, E. **A sociedade do sintoma**: a psicanálise, hoje. Trad. Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

LOPES, E. M. T. (org.) **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte:Autêntica, 1998.

LORENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

LIMA, M. A.; MARTINS, P. L. O. **O professor, o saber e o laço de educar**. 2003. 113 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In.: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188-204, 2006.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARTINS, V. A. C. **Espaço escolar como herdeiro das funções parentais**. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 6, n. 11, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 05 dez/2014.

MARX, M.H.; HILLIX, W.A. **Sistemas e Teorias em Psicologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

MICHAELIS Dicionário escolar espanhol. 2ª edição. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MILLER, JA. **Lacan elucidado**: palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MILLER, JA. **O osso de uma análise**. Revista da Escola Brasileira de Psicanálise Bahia. Salvador: Biblioteca –agente, 1998.

MILLER, JA. **Être nommé...Vers Pipol 5** In: *Quartô: revue de psychanalyse publiée a Bruxelles*. Bruxelles, n. 98, p.10-11, Janeiro. 2011.

MILLER, JA. **A criança e o saber**. In.: *Cien Digital*, n.11, jan. 2012. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/pdf/CIEN-Digital11.pdf>, Acesso: maio 2014.

MILLER, JA. **Os seis paradigmas do gozo** Os seis paradigmas do gozo, Opção Lacaniana on-line, ano 3, numero 7, março de 2012, <http://www.opcaolacaniana.com.br>) Acesso em: ago. 2013.

MILLER, JA. **O osso de uma análise**. Seminário proferido no VIII Encontro Brasileiro do Campo Freudiano e II Congresso da Escola Brasileira de Psicanálise. Salvador: Biblioteca-agente, 1998.

MOKREJS, E. **Psicanálise e educação** – Arthur Ramos – um episódio da História da Educação no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.13, n.1, p.91-104, 1987.

MRECH, L. **Psicanálise e educação**: novos organizadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

PATTO, et al. **O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002):** um estudo introdutório. 2005. Disponível em: www.capes.org.br. Acesso em: jul.2012.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PIOZZI, P. **Utopias revolucionárias e educação pública:** rumos para uma nova "cidade ética". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300005&lng=en&nrm=iso. access on 28 Oct. 2012 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300005> Acesso em: março de 2012.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PORGE, E. **Uma fobia da letra:** a dislexia como sintoma. In.: Coleção psicanálise da criança. Coisa de criança. Vol.I, n. 1 (1991-...). Salvador: Àlgama-Psicanálise, 1997.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

QUINET, A. **Os outros em Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RAMOS, A. **A Criança Problema.** Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951.

RAMOS, A. **Educação e Psicanálise.** São Paulo: Bibliotheca Pedagógica Brasileira, 1934. Coleção Atualidades Pedagógicas, série 3, vol. VII.

RESENDE, V.B. de **Fracasso e sucesso escolar:** os dois lados da moeda. In: GOMES, M. de Fátima Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

RUBSTEIN, E.R. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar:** entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SANADA, E. R. **A 'verdade' da ciência a partir de uma leitura psicanalítica.** In: Psicologia USP, 2004, 15(1/2), pp.183-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psusp/v15n1-2/a19v1512.pdf> Acesso em: agosto de 2014.

SANTIAGO, A. L. **A Inibição Intelectual na Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SANTIAGO, A. L.; MEZENCIO, M. (orgs.) **A psicanálise do hiperativo e do desatento.** Belo Horizonte: Scriptum, 2013.

SAURET, MJ. **O infantil e a estrutura**. Tradução Sílmia Sobreira. Publicação da Escola Brasileira de Psicanálise. São Paulo: 1998.

SAURET, MJ. **A pesquisa Clínica em Psicanálise**. Psicologia USP, 14(3), 89-104. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/a09v14n3.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

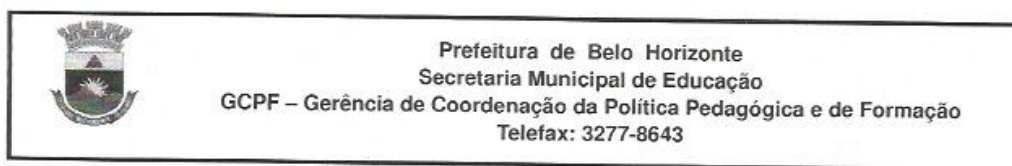
SOLER, C. **O Sujeito e o Outro I**. In: Para Ler o Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Richard Feldstein, Bruce Fink, Maire Jaanus (orgs.); Trad.: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1997.

SOUZA, M. P. R. **Retornando à patologização para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de liberalismo**. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.Org. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

XAVIER, L.N. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como Divisor de Águas na História da Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf Acesso em: julho de 2014.

ANEXOS

ANEXO A



Ofício Ensino Fundamental/ GCPF/ SMED nº 715/2011

Belo Horizonte, 14 de junho de 2011

Assunto: Apresentação da doutoranda Maria Alice Moreira Lima

Prezado(a) Diretor(a),

Apresentamos a V. Sa. a profa. Maria Alice Moreira Lima, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A profa. realiza uma pesquisa sobre o tema da dificuldade de aprendizagem com o título: "As dificuldades de aprendizagem hoje: dos sentidos produzidos pelas ciências às concepções atribuídas pela comunidade escolar". Para a realização dessa investigação, a pesquisadora precisará ter acesso a todos que, nessa escola, estejam envolvidos com programa de Intervenção Pedagógica cujo foco são as crianças com defasagem em leitura e escrita.


Solicitamos, então, que acolham a profa. Maria Alice contribuindo, da melhor forma possível, para a realização de sua pesquisa. Acreditamos que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,


Adriana Mota Ivo Martins
GERENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO
GCPF/SMED - BM: 38.285-3

Gerência da Educação Básica e Inclusão


Dagmá Brandão Silva
Gerente da Coordenação
Pedagógica e Formação
SMED-PBH
BM: 40.407-5

Gerente da Coordenação da Política

Pedagógica e de Formação

ANEXO B

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,



Maria Alice Moreira Lima
Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.

A Maria Alice Moreira Lima,
Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.
Solicitamos, portanto, que entre em contato com as direções das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e direções.
Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para as escolas envolvidas e Secretaria de Educação.
Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Política Pedagógica e Formação
SEMED-PBH
CNPJ 40.407-5

ANEXO C



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Educação Básica e Inclusão

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Orientações gerais para funcionamento em 2011

Neste ano, estamos dando continuidade ao Projeto de Intervenção Pedagógica (Reforço Escolar) em Língua Portuguesa e Matemática em função, tanto das ações bem avaliadas nos anos anteriores, bem como da necessidade de diminuir os casos de defasagem na aprendizagem dos estudantes da RME/PBH.

⇒ PÚBLICO

- ✓ **Língua Portuguesa:** Destina-se aos(às) estudantes do Ensino Fundamental com defasagem na alfabetização, a partir do 3º ano do 1º ciclo.
- ✓ **Matemática:** destina-se aos(às) estudantes do Ensino Fundamental, que não dominam as capacidades básicas da Matemática, a partir 3º ano do 1º ciclo.

Para definir quem é estudante participante do PIP 2011, será disponibilizado via EAD, a avaliação diagnóstica. **No caso do 3º ciclo, todos os estudantes D e E** deverão realizar a avaliação diagnóstica. Nas orientações de aplicação dessa avaliação, serão apresentados os critérios de seleção dos efetivos participantes do projeto de reforço escolar (PIP).

⇒ FUNCIONAMENTO DO PIP EM 2011

- ✓ As escolas deverão organizar os grupos de estudantes para atendimento no contra turno.

Esse tipo de atendimento se justifica, uma vez que, em função do público atendido (estudantes retidos e com defasagem nos processos iniciais da alfabetização e nas capacidades básicas da Matemática), precisa-se garantir um tempo extra de trabalho pedagógico. Esse tempo extra ou a extensão da carga horária do(a) estudante proporciona um trabalho sem interrupções, sem perda da carga horária na aula regular, sem atropelos na montagem dos horários de atendimento, sendo garantidas as 04 horas semanais previstas no PIP.

- ✓ Nas exceções, em que a escola não puder oferecer o contra turno de trabalho, para o PIP 2011, deverão ser observadas, com muita atenção, algumas implicações, quando do atendimento no turno, para não gerar mais problemas na vida escolar do(a) estudante. Observe:
 - se não há perda da carga horária da aula regular;
 - se os estudantes estão frequentando o PIP nos horários de aulas da mesma disciplina (aulas de Língua Portuguesa e Matemática na sala de aula regular); é importante dividir a carga horária igualmente entre a aula regular e aula do PIP.
 - se não há prejuízo para o(a) estudante com relação à participação nos demais processos de avaliação e recuperação escolar a que tem direito.

- ✓ Também, em casos de exceção, as escolas com organização diferente da orientada para o PIP 2011 serão monitoradas em relação:
 - à formação dos professores;
 - ao uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas;
 - à definição das capacidades a serem trabalhadas;
 - à avaliação deste processo na escola e ao aprendizado dos(as) estudantes.

Isto se faz necessário para que se possa gerenciar e gerar análises e conclusões dos impactos dos dados referentes à avaliação dos estudantes, no cômputo final dos resultados do PIP 2011. A intenção é que, ao longo do processo de implementação dos trabalhos de reforço escolar, nas escolas da RME/PBH, o PIP 2011 vá se concretizando e as condições sejam garantidas para a sua efetiva realização.

⇒ ORGANIZAÇÃO

- ✓ Rotina semanal de **4(quatro) dias**.
- ✓ Módulos/aula de, no mínimo, **1 hora por dia**.
- ✓ **Nos 1º, 2º e 3º ciclos**, turmas compostas por um número médio de **10(dez) estudantes**, não devendo ultrapassar mais que 20% de estudantes desse quantitativo, o que poderia inviabilizar a proposta de trabalho.

⇒ ESPAÇO FÍSICO

- ✓ Para uma boa realização do Projeto, é necessário garantir que os(as) estudantes tenham um espaço apropriado, fixo, para o seu atendimento, tendo materialidade adequada para a realização das atividades.

OBS.: Entende-se por **espaço físico apropriado** a garantia de um local com condições similares às de uma sala de aula do ensino regular, apresentando boa iluminação e, se possível, não tendo interferências sonoras vindas da quadra ou do parquinho da escola. Desta forma, pode-se potencializar a concentração dos(as) estudantes no desenvolvimento das atividades propostas no PIP.

⇒ PAPEL DA DIREÇÃO/COORDENAÇÃO

- ✓ Viabilizar condições para que o PIP funcione, prioritariamente, no contra turno.
- ✓ Promover, mensalmente, reuniões que visem à interação e interlocução entre os(as) professores(as) interventores(as) com os(as) professores(as) referência ou, no caso do 3º ciclo, professores de diferentes disciplinas para tratar de assuntos relacionados ao PIP.
- ✓ Encaminhar providências para o caso de infrequência dos(as) estudantes.
- ✓ Organizar os horários do ACPAT, agrupando-os em um único dia (sexta-feira) para que o(a) professor(a) interventor(a) possa dedicar-se ao planejamento,

formação e reuniões com a coordenação, com outros(as) professores(as) ou pais.

- ✓ Acompanhar, sistematicamente, o trabalho realizado pelo(a) professor(a) interventor(a).
- ✓ Avaliar se o(a) professor(a) selecionado(a) para o PIP está correspondendo às demandas do projeto, visando à garantia do melhor atendimento aos(às) estudantes. Caso contrário, é necessário que se providencie uma substituição. A continuidade do(a) professor(a) no projeto dependerá dessa avaliação positiva de seu trabalho.

⇒ **PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) INTERVENTOR(A)**

- ✓ Ter conhecimento na área em que se propõe trabalhar.
- ✓ Ter compromisso com a realização deste projeto.
- ✓ Ser assíduo(a).
- ✓ Ter boa relação interpessoal com os(as) estudantes do ciclo em que atua.

⇒ **FUNÇÕES DO(A) PROFESSOR(A) INTERVENTOR(A)**

- ✓ Participar das formações promovidas pela SMED.
- ✓ Organizar a rotina pedagógica em sala de aula, baseada tanto no trabalho com as Proposições Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de BH, quanto na Matriz de Ensino do PIP, referente ao ciclo em que atua.
- ✓ Planejar e coordenar as reuniões com pais ou responsáveis.
- ✓ Aplicar aos estudantes as avaliações oferecidas pela equipe do PIP.
- ✓ Lançar, em planilhas virtuais e no calendário disponibilizado pelo PIP, os resultados das avaliações do projeto.
- ✓ Apurar a frequência dos(as) estudantes diariamente. Nos casos de infrequência, comunicar ao(à) acompanhante pedagógico(a), à coordenação e/ou direção, para que se tomem as devidas providências em tempo hábil.
- ✓ **Participar do Conselho de Classe**, momento em que seus(suas) estudantes serão avaliados(as). Nenhum professor(a), seja ele(a) referência/regular ou do PIP, poderá responsabilizar-se, sozinho(a), por decisões que envolvam a vida escolar dos estudantes.

⇒ **FORMAÇÃO**

- ✓ A formação de professores(as) ocorrerá em grupos específicos de Língua Portuguesa e Matemática. Essa é uma condição IMPRETERÍVEL, para que o PIP 2011 seja mantido na escola.

⇒ **MATERIAL DIDÁTICO**

- ✓ O material didático-pedagógico deverá ser elaborado pela Equipe do PIP da SMED em pareceria com os(as) professores(as) interventores(as), na perspectiva da interdisciplinaridade. Esse material deverá ter como bases o trabalho com as capacidades previstas nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino do ciclo trabalhado, com o devido recorte para o reforço escolar, e o constante diálogo com as demais áreas/disciplinas. Vale lembrar que há uma matriz de referência, específica para o PIP, levando em consideração o ciclo e a disciplina que o(a) aluno(o) estiver frequentando no reforço escolar.

- ✓ O planejamento da formação em relação às temáticas teóricas e às atividades práticas deverão ser predefinidas pelos(as) professores(as) interventores(as) e pela Equipe SMED/GCPF, ressaltando-se que, neste ano, o eixo temático do material continuará sendo CIDADANIA e DIVERSIDADE.
- ✓ O(a) professor(a) interventor(a) deverá usar o material produzido no seu trabalho cotidiano.

⇒ **AVALIAÇÕES**

- ✓ As metas de aprendizagem, neste projeto, deverão ser traçadas a partir de diagnósticos, orientando o planejamento do trabalho com os(as) estudantes.
- ✓ Em fevereiro de 2011, a Equipe do PIP 2011 (GCPF), **disponibilizará na EAD** uma avaliação diagnóstica, para cada ciclo, cujos resultados serão analisados.

Esses resultados, assim como outros, obtidos junto a diversos instrumentos, tais como as avaliações externas e as observações do(a) aluno(a) feitas, no dia a dia, pelo(a) professor(a), contribuirão para a definição de quais estudantes participarão do PIP neste ano.

- ✓ Além da avaliação de fevereiro, haverá, também, mais duas avaliações: uma a ser realizada ao final de junho; e outra, no início de novembro de 2011.
- ✓ O(A) estudante participante do PIP poderá ser desligado do projeto, antes do término do ano letivo, caso professores, direção, coordenação e acompanhante da SMED decidam, coletivamente, e mediante dados das avaliações externas e internas (diagnóstica e formal) que, de fato, tal aluno(a) dominou as capacidades básicas esperadas na disciplina em que participa. É importante ressaltar que deve ser respeitado um período mínimo (03 meses) de participação no projeto.

Gerência de Educação Básica e Inclusão

Gerência da Coordenação Política Pedagógica e de Formação

Secretária Municipal de Educação

ANEXO D

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

ESCOLA MUNICIPAL MARCONI
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Criação Lei 926 de 21/09/1992, Rev. Lei 1000, Port. SEE/MG nº 532/76, Port. SEE/MG nº 441/00, Port. SEE/MG nº 410/01 e Res. SEE/MG nº 6318/87, Denominação Lei 9778 de 21/11/12, Av. do Contorno, 8476 - Santo Agostinho - CEP: 30110-882 - F. 3277-1111

Aurea Larina de Moraes
Aurea Larina de Moraes - BM 28427-4
Vice-Diretora de Estabelecimento de Ensino
Nomeação 15/01/2009
Aut. Port. SMED/SH nº 001 de 08/01/09

Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,



Maria Alice Moreira Lima
Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.

A Maria Alice Moreira Lima,
Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.
Solicitamos, portanto, que entre em contato com as direções das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e direções.
Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para as escolas e a Secretaria de Educação.

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Pedagógica e Formação

ANEXO E

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte


Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,



Maria Alice Moreira Lima
Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.

A Maria Alice Moreira Lima,

Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.

Solicitamos, portanto, que entre em contato com as direções das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e direções.

Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para as escolas e a secretaria de Educação.

Eliana

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA DE PAULA - ENSINO FUNDAMENTAL
Dec. Criação: nº 2084/71-MG 14/10/71. Port. Autoriz. 274/78 MG 18/08/78
1ª e 5ª séries- Port. SEE Nº 1238/98 - MG 14/10/98.
Mod. EJA - Port. SMED/BEH Nº 004/2005 DOM 15/01/2005.
Renov. Func. Port. SMED/BEH Nº 310/2008 DOM 23/12/2008
3º Ciclo-Port. SMED/BEH Nº 199/2010-DOM 17/12/2010
R. Júlio de Castilho Nº 330 - Bairro Cinquentenário
CEP: 30570-080 - Telex: (31) 3277-9609 e (31) 3277-7052

Eliana 05/11/2012
Eliana Maria Domingos - BM 40.680-9
Vice-Diretora de Estabelecimento de Ensino
Nomeação: DOM 0401/2012

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Política Pedagógica e Formação

ANEXO F

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,



Maria Alice Moreira Lima
Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.

E. M DES. LORETO R. DE ABREU
ENSINO FUNDAMENTAL
Aut. Func. Port. 274/78 e Port. SMED 121/11
Aut. Func. EJA - Port. SMED 289/11
Bairro Ribeiro de Abreu - CEP: 31.872-410
Telefones: (31) 3277-6662 / 3277-6663
BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS

de acordo
Juliana Tófani de Sousa 45563-X
Belo Horizonte - MG
Diretora de Estabelecimento de Ensino
Nomeação DCM 040/11/2
Aut. Port. SAREC/EM 00105 de 08/01/08

A Maria Alice Moreira Lima,

Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.

Solicitamos, portanto, que entre em contato com as diretoras das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e diretoras.

Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para as escolas e a apresentação dos resultados para as escolas e a apresentação dos resultados para as escolas.

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Política Pedagógica e de Formação

ANEXO G

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

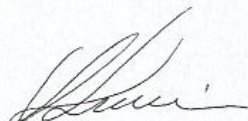
Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

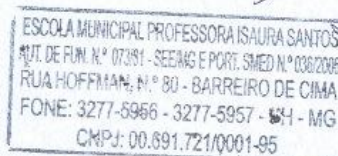
A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,



Maria Alice Moreira Lima
Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.



De acordo,
Assinado
08/11/2012.
Ivete Vieira Machado Lourenço - DM 5818-9
Diretora de Estabelecimento de Ensino
Nomeação: DOM 1304/2012
Aut. Portaria SME/ED nº 001/09 de 08/01/09

A Maria Alice Moreira Lima,

Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.

Solicitamos, portanto, que entre em contato com as diretoras das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e diretoras.

Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para as escolas e a secretaria de Educação.

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Política Pedagógica e Formação

ANEXO H

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

ESCOLA MUNICIPAL DORA TOMICH LAENDER
DE ENSINO FUNDAMENTAL - 1º, 2º E 3º CICLOS
Decreto Criação nº 4423 de 28/02/05 - Pub. MS de 14/02/05
Portaria de Autorização de Func. nº 12398 - Pub. de 05/04/05
Aut. Func. EJA - Port. SMEQ nº 207/2010
Rua Júlia Nunes Silva, nº 53 - Mimoso Cajaze - BH
CEP: 31.815-140 - Fone: 3277-5554/3277-1111
CNPJ: 00.669.417/0001-12

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,



Maria Alice Moreira Lima
Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.

*De acordo,
Mirella de Amorim Pisani*

Mirella de Amorim Pisani
Vice-Diretora - BM: 31764-4
Nomeação DOM 04/01/2012

A Maria Alice Moreira Lima,

Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.

Solicitamos, portanto, que entre em contato com as diretoras das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e diretoras.

Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para as escolas.

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Política Pedagógica e Formação

ANEXO I

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2012

À Sra. Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Prezada Sra. Dagmá,

venho solicitar a colaboração desta gerência para a realização da etapa de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa aborda o tema das dificuldades de aprendizagem e tem por título: "As Dificuldades de Aprendizagem na Contemporaneidade e os Efeitos Produzidos nas Crianças Escolarizadas". Para a realização desta investigação, precisarei ter acesso aos envolvidos com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em nove escolas da rede de ensino, uma de cada região do município de Belo Horizonte.

A pesquisa pretende realizar um mapeamento das concepções atuais de Dificuldade de Aprendizagem. Nesse sentido entendo que deva se dar junto aos professores e alunos diretamente envolvidos com o PIP, considerando estarem, em função mesmo da natureza do Projeto, diretamente envolvidos com a temática da dificuldade de aprendizagem.

Acredito que o processo dessa investigação e os resultados obtidos trarão contribuições significativas para o aprimoramento do Projeto e demais projetos da rede municipal de ensino.

Desde já agradeço V. Colaboração.
Atenciosamente,

Escola Municipal Israel Pinheiro
Ensino Fundamental - Dec. nº 2304 de 13/07/1976
Paroer CME/BH nº 211/2010
Aut. Func. Port. SMED nº 175/77
Aut. Func. Ensino Fundamental, EJA,
Port. SMED Nº 207/10 - 03/04/22/12/2010
Rua Desembargador Bráulio, 1147 - Alto Vera Cruz



Maria Alice Moreira Lima

Doutoranda Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação da UFMG.

De acordo
Sônia Carolina F.
Sônia Carolina Ferreira
Diretora de Estabelecimento de Ensino
EM 46 046-3
Nomeação: DOM 04/01/12
Aut. Port. SMED/BH 001/09 de 08/11/12

A Maria Alice Moreira Lima,
Em resposta à solicitação e pela relevância da pesquisa neste tema, somos favoráveis ao desenvolvimento do projeto em escolas da Rede Municipal de Educação.
Solicitamos, portanto, que entre em contato com as direções das escolas e que a pesquisa seja realizada a partir do "aceite" dos professores e direções.
Após a conclusão da pesquisa e antes da publicação final, solicitamos que seja feita a apresentação dos resultados para a escola e a Secretaria de Educação.

Dagmá Brandão Silva
Gerente de Coordenação
Pedagógica e Formação