

Luciana Renata Moreira Fonseca

**IMPASSES NA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR:  
estudos de caso sob a ótica da Psicanálise**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2015

Luciana Renata Moreira Fonseca

**IMPASSES NA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR:  
estudos de caso sob a ótica da Psicanálise**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação: conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Martins de Assis

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2015

A dissertação intitulada *Impasses na aprendizagem e inclusão escolar: estudos de caso sob a ótica da Psicanálise*, de Luciana Renata Moreira Fonseca, foi defendida em 25 de fevereiro de 2015 e examinada pela banca constituída pelas seguintes professoras:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Martins de Assis - FaE-UFMG – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lydia Bezerra Santiago - FaE-UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mitsuko Aparecida M. Antunes - PUC-SP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Castanheira - FaE-UFMG – Suplente

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcela Decourt – UFRJ - Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

À toda a equipe da Pós-Graduação e da Biblioteca pela atenção e pelos auxílios prestados.

À FAPEMIG que contribuiu para a realização desse trabalho.

À profa. Raquel, minha orientadora, pelo carinho, a atenção e os ensinamentos.

À profa. Ana Lydía por ser um exemplo de força e determinação.

À minha família pelo encorajamento.

Ao meu marido por acreditar e me fazer acreditar que sempre é possível.

Aos meus colegas pelos momentos bons e difíceis que compartilhamos.

À escola estudada, pela acolhida.

Às crianças que participaram dessa pesquisa e que muito me ensinaram.

Enfim, à todos que de alguma maneira torceram pelo meu sucesso. E à

Deus, que me permitiu cair, mas que me ajudou a levantar em cada queda.

## RESUMO

Essa dissertação refere-se a uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica direcionada aos entraves na aprendizagem. Apresenta os resultados de uma investigação sobre os possíveis fenômenos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que podem contribuir para produzir impasses em tal processo. Para isso, buscou conhecer as estratégias que a escola selecionada para o estudo utiliza para intervir junto ao público que não aprende na idade certa. Realizou também um estudo de caso com duas crianças dessa instituição, que se mostraram refratárias a essas propostas. Utilizando-se da conversação, do estudo de caso e do diagnóstico clínico-pedagógico foi possível resgatar a trajetória escolar desses alunos, identificar se os seus entraves na aprendizagem eram de ordem conceitual-pedagógica ou subjetiva e intervir para auxiliá-los na superação das dificuldades. As intervenções tornaram possível aprender com os alunos acerca da relação entre os seus impasses e a sua subjetividade. A hipótese formulada é de que quando as práticas pedagógicas utilizadas com os alunos que apresentam impasses na aprendizagem falham é porque existe alguma coisa da sua singularidade que precisa ser levada em conta para que o aluno avance em seus estudos.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Impasses na Aprendizagem. Subjetividade.

## **ABSTRACT**

This dissertation refers to a psychoanalytic intervention research focused on barriers in learning. It presents the results of an investigation into the possible phenomena that affect the teaching-learning process and can contribute to produce impasses in such a process. For this purpose, it was sought to know the strategies that the selected school for the study uses to intervene with the public that does not learn at the right age. It was also made a study of case with two children of that institution, who proved to be refractory to these proposals. Using the conversation, the study of the case and the clinical and pedagogical diagnosis, it was possible to recover the school history of these students, identify if their barriers to learning were from conceptual and pedagogical order or subjective and intervene to assist them in overcoming their difficulties. The interventions helped in the learning process with the students about the relationship between their impasses and its subjectivity. The hypothesis raised is that when the pedagogical practices used with students who have impairments in learning fail is because there is something of their singularity that must be taken into account for the student to continue in their studies.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Impasses in Learning. Subjectivity.

## **Lista de siglas**

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEMAE - Centro Municipal de Apoio Educacional

CIEN - Centro Interdisciplinar de Estudo sobre a Criança

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPSMG - Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

NIPSE - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

PNAIC - Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>		<b>9</b>
<b>1</b>	<b>A pesquisa: procedimentos e métodos</b>	<b>15</b>
	<b>Os impasses na aprendizagem</b>	<b>19</b>
1.1	O fracasso escolar	19
1.2	O aluno, o professor e os impasses na aprendizagem	23
1.3	Os impasses na aprendizagem e suas possíveis consequências	27
1.4	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	30
1.4.1	O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	31
<b>2</b>	<b>Itabira: propostas para sanar os impasses na aprendizagem</b>	<b>32</b>
2.1	A escola pesquisada e suas propostas para a superação das dificuldades de aprendizagem	36
2.1.1	Os entraves considerados pela escola no trato com as crianças que apresentam impasses na aprendizagem	38
<b>3</b>	<b>A medicalização dos problemas escolares</b>	<b>43</b>
3.1	Melissa e sua história	46
3.1.1	A criança e sua família	51
3.1.2	A menina Melissa	53
3.1.3	A nossa intervenção	54
3.1.4	O que o caso nos ensina	61
<b>4</b>	<b>A inibição intelectual e a subjetividade da criança</b>	<b>65</b>
4.1	A história de César	68
4.1.1	A criança	72
4.1.2	A nossa intervenção	74
4.1.3	O que o caso nos ensina	78
<b>5</b>	<b>Considerações finais</b>	<b>80</b>
<b>Referências</b>		<b>88</b>
Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
Anexo 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
Anexo 3	Entrevista	97
Anexo 4	Entrevista	98
Anexo 5	Projeto FAPEMIG, SEE, FAE/UFMG	99

## Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo central a investigação dos possíveis fenômenos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que podem contribuir para produzir os entraves escolares. Para isso, levaremos em consideração a inclusão escolar de duas crianças que estudam em uma escola de referência da rede estadual de ensino de Itabira (MG) e investigaremos as estratégias e os recursos utilizados pela instituição para promover a aprendizagem dos alunos que não conseguem aprender a ler e a escrever no tempo esperado<sup>1</sup>.

Nosso interesse nessa investigação decorreu de alguns fatores, entre eles nossa inserção na graduação no curso de Pedagogia, no período em que cursávamos algumas disciplinas, especialmente Psicologia da Educação com foco na abordagem psicanalítica. Nessa disciplina, as reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem estimularam-nos o interesse no aprofundamento dos conhecimentos sobre a aplicação da Psicanálise no campo educacional, e contribuíram para ampliar nosso olhar para situações que as crianças vivenciam e para processos subjetivos que podem repercutir no processo de construção do conhecimento.

Além disso, os estudos sobre a abordagem do caso a caso dos alunos marcados pelos impasses na aprendizagem, com ênfase no aspecto subjetivo e da sexualidade infantil, permitiram um maior entendimento sobre como esses impasses podem interferir na produção de um sintoma de inibição intelectual. As questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem são complexas, sendo que suas causas são múltiplas e diversas: algumas ligadas à própria estrutura do sujeito; outras dependem dos acontecimentos (CORDIÉ, 1996, p. 11) e se relacionam com as situações históricas e contextuais em que cada criança está inserida, levando em consideração aspectos também da instituição escolar. Esta pesquisa fez um recorte no campo dessas possíveis causas, focalizando a construção da subjetividade e os processos inconscientes que podem estar presentes nas situações de aprendizagem.

---

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

Incluimos aqui as preocupações que têm emergido em nossas reflexões e práticas de trabalho, como professora e como especialista em Educação da rede pública municipal de ensino de Itabira, quanto ao conhecimento dos motivos que podem levar à não aprendizagem.

Aliado a isso, faz-se presente nossa experiência no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação<sup>2</sup> (NIPSE) da UFMG. Participamos da pesquisa intitulada “Estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais de Desenvolvimento e Deficiência Intelectual: intervenção e formação de professores por meio da metodologia de conversação” (Ver Anexo 5), projeto de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais / Diretoria de Educação Especial e a Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação. Essa pesquisa foi coordenada pela professora Doutora Ana Lydíia B. Santiago, tendo participado da equipe as professoras Doutoras Raquel Martins de Assis e Maria José Gontijo Salum, e a psicanalista Graciela Bessa. Também formaram o grupo psicólogos e pedagogos estudantes da Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG.

O trabalho apresentado nesta dissertação é um subprojeto dessa pesquisa-intervenção iniciada, em 2013, nas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte (MG), e teve como proposta a expansão para outros municípios mineiros, dentre os quais Itabira.

A pesquisa-intervenção realizada pelo NIPSE teve como intuito construir um saber a partir das práticas pedagógicas dos docentes, já desenvolvidas no espaço escolar em articulação com as formulações clínicas da Psicanálise sobre as formas de inibição intelectual (SANTIAGO; ASSIS, 2012). Nela, tivemos a oportunidade de trabalhar com o diagnóstico clínico-pedagógico em casos de alunos em situação de impasses na aprendizagem que eram considerados verdadeiros enigmas para a escola verificamos que, em muitos casos em que o aluno é considerado deficiente intelectual, existe um impasse singular da criança que impede o seu acesso ao saber. Esse impasse acaba favorecendo uma hipótese diagnóstica construída pelo corpo docente da escola que nem sempre corresponde à realidade. O aluno, dessa forma, fica confinado ao silêncio e se vê impossibilitado de modificar essa situação, sendo assim identificado pela nomeação que recebeu (SANTIAGO, 2005, p. 14).

Através das várias intervenções que realizamos, pudemos constatar que elas sempre falhavam quando não consideravam a subjetividade do aluno. Percebemos também que uma

---

<sup>2</sup> O NIPSE também tem vínculo com o Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança (CIEN), do Instituto do Campo Freudiano, e com o Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais (IPSMG-MG), da Escola Brasileira de Psicanálise, que desenvolve atividades no Ateliê Clínico de Psicanálise e Educação.

mudança significativa na aprendizagem ocorria quando as atividades propostas possibilitavam que se tocasse em algum ponto particular que promovesse o destrave dos impasses.

Então, nossa atuação no NIPSE nos levou a formular a hipótese de que quando as práticas pedagógicas utilizadas com os alunos em situação de fracasso escolar falham é porque existe algum aspecto da singularidade do aluno que precisa ser levado em conta para que ele consiga sair do seu impasse e avançar na aprendizagem.

Em posse dessa hipótese, começamos a nos perguntar se nas escolas consideradas de referência existiam crianças com impasses na aprendizagem: na escola selecionada para o estudo, existem crianças refratárias a todas as estratégias que a escola utiliza para promover a aprendizagem? No caso de haver alunos nessa situação, o que é feito com esses alunos?

O fato é que ao longo dos anos que temos trabalhado em escolas públicas, desde 2000, assistimos a um fenômeno que se repete continuamente, a saber, um processo de segregação desses alunos que acabam sendo identificados sob a rubrica das dificuldades de aprendizagem. Porém, é importante salientar que a escola tenta de várias maneiras encontrar alternativas para solucionar esse problema, seja através do reforço escolar, dos projetos de intervenção pedagógica, do encaminhamento aos profissionais de diferentes áreas do conhecimento (neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros) e até mesmo do agrupamento desses alunos em turmas especiais. Cada escola, a partir de sua realidade específica, propõe as soluções que mais se adaptam ao seu Projeto Político Pedagógico e ao público a que atendem.

Diante disso, esta pesquisa procurou investigar os processos que a escola utiliza para intervir junto a esse público que não aprende na idade certa, bem como a eficácia desses processos. Verificando que, mesmo depois do uso dessas estratégias, ainda perdura um contingente de alunos que não se beneficia dessas ofertas e continua apresentando impasses na aprendizagem, perguntamo-nos: o que é feito desse contingente? O que acontece com essas crianças que continuam com dificuldades na aprendizagem, mesmo depois de todos os reforços oferecidos?

Assim, os sujeitos desta pesquisa não foram os alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno, isto é, o público-alvo da Educação Especial. Mas foram aqueles que, mesmo não possuindo nenhum problema orgânico ou transtorno de ordem psíquica, não aprendem na idade certa. São aqueles alunos que vão avançando nas séries escolares, mas sem conseguir apreender o conteúdo do nível em que estão enturmados. São aqueles que, há algum tempo atrás, constituíam o grupo dos repetentes, que acabava por abandonar a escola devido ao acúmulo de fracassos.

Percebemos que, ao longo do tempo, a escola tem se apropriado do discurso científico (médico-psicológico) e tem avaliado a não aprendizagem de seus alunos a partir dos inúmeros diagnósticos que podem ser conferidos a eles. Os significantes que a escola usa se modificaram no tempo: antes havia o retardado mental e a idiota, as crianças anormais e excepcionais. Hoje, temos uma ampliação desses significantes: hiperatividade, dislexia, discalculia, déficit de atenção, síndromes várias, entre outras nomeações (SANTIAGO, 2005, p. 18). Assistimos, então, à construção de uma cadeia de significantes em que o aluno constrói um significado para si a partir do “rótulo/nome” que recebe, respondendo com a produção de um ou de vários sintomas. O que se torna uma nomeação ou um diagnóstico na vida escolar de uma criança? O que faz uma escola, considerada referência em qualidade de ensino, procurar diagnósticos ou nomeações para os supostos problemas dos alunos que não conseguem aprender na idade certa? O que ela oferece para eles progredirem na escola? De que recursos lança mão? Essas ofertas são eficazes ou culminam na exclusão?

A investigação sobre essas questões, além de trazer um maior embasamento para nossa prática de especialista em educação, contribui para um maior entendimento sobre os impasses na aprendizagem e sobre as possibilidades de resolução do problema, passando pelo viés da Psicanálise. Para as escolas, este estudo pode ser uma vertente que propõe o enfrentamento de um dos desafios que mais causam mal-estar entre os envolvidos no processo educacional. Utilizando-se da pesquisa-intervenção (da conversação e do estudo de caso), esta pesquisa levantou as ofertas que são realizadas no interior de uma escola pública estadual, visando entender como essas ofertas podem ser ou não decisivas para que essas crianças consigam vencer suas dificuldades e permanecer em uma instituição escolar considerada excelente. Durante o desenvolvimento desta pesquisa foi proposto também um trabalho de intervenção junto aos alunos selecionados para o estudo.

Por último, mas não menos importante, o que contribuiu para o surgimento dessas questões de pesquisa foi nosso contato com a literatura da área das dificuldades de aprendizagem. Isso nos possibilitou identificar uma lacuna entre o conhecimento produzido e a aplicação desse conhecimento no dia a dia das escolas. Percebo que o que tem sido feito pelo aluno que apresenta dificuldades escolares nem sempre é suficiente ou eficaz para ajudá-los.

Nossa hipótese é de que as ofertas criadas para esse público que apresenta dificuldades nos processos de aprendizagem nem sempre atendem às suas necessidades, pois costumam ignorar algo fundamental - a singularidade da criança.

Diante dessa hipótese, o trabalho de investigação contou com a utilização de uma metodologia que possibilitou a elucidação dos casos estudados e a definição das intervenções

apropriadas a cada um deles. O método de intervenção reeducativo procura privilegiar o que a criança sabe sobre o que lhe acontece, para elucidar os elementos da sua subjetividade que interferem na aprendizagem e construir uma prática pedagógica particularizada, em que se possa isolar os sentidos inconscientes dos conteúdos escolares.

Em relação aos procedimentos metodológicos, ressalta-se que a pesquisa contou com a participação das professoras Doutoras Ana Lydia Santiago e Raquel Martins de Assis para as intervenções clínicas, enquanto o trabalho pedagógico foi realizado pela pesquisadora responsável pelo estudo. Nessa perspectiva, esta dissertação apresenta um estudo que conta com a contribuição da Psicanálise, mas que, sobretudo, prioriza o trabalho e as possibilidades da sua aplicação na Educação.

Assim, apresentaremos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discutiremos os impasses na aprendizagem, apresentando as diferentes abordagens que surgiram para explicar o fracasso escolar. Além disso, buscaremos refletir sobre os outros aspectos que estão envolvidos nessa questão, bem como as consequências que a não aprendizagem pode trazer para os alunos.

O segundo capítulo apresentará o levantamento feito no município de Itabira sobre as ofertas direcionadas aos alunos que apresentam entraves no processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo também descreverá a escola pesquisada e as suas propostas de superação do problema da não aprendizagem.

No terceiro capítulo, discutiremos a questão da medicalização dos problemas escolares e as implicações dessa tendência na trajetória escolar de muitas crianças e adolescentes. Concomitantemente, apresentaremos um dos estudos de caso desta pesquisa que se enquadra na problemática discutida. Trata-se de uma menina de onze anos de idade, que frequenta o 6º ano do Ensino Fundamental e apresenta dificuldades na aprendizagem desde o início de sua escolarização. Em função de tais dificuldades, a aluna é medicada e avaliada por diferentes profissionais. Assim, a trajetória escolar dessa menina é marcada pelas nomeações que ela recebeu em casa e na escola, sendo que tais nomeações trazem uma série de significantes que serviu para identificá-la na posição de fracasso escolar.

No quarto capítulo, abordaremos o tema da inibição intelectual. Nessa perspectiva, buscaremos mostrar como as dificuldades de aprendizagem podem possuir o estatuto de um sintoma, na medida em que a questão da criança configura-se em um impasse subjetivo que interfere no seu processo de aprendizagem. Então, apresentaremos nosso segundo estudo de caso, que se refere a um garoto de nove anos de idade que frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental e ainda não foi alfabetizado. Assim, destacamos o uso do diagnóstico clínico-

pedagógico que possibilitou esclarecer que a dificuldade da criança estava relacionada a uma fobia, o que permitiu que a questão do aluno fosse explicitada pela palavra, não mais pelas dificuldades de aprendizagem

No último capítulo serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, onde faremos a análise dos estudos de caso. Para tal, retomaremos a hipótese levantada e, em seguida, refletiremos sobre os impasses na aprendizagem e os fenômenos que estão associados a essa problemática.

A realização da pesquisa permitiu identificar a contribuição que a interlocução entre a Educação e a Psicanálise pode oferecer para a questão dos entraves na aprendizagem. Ressalta-se, nesse contexto, a importância de se escutar o que o aluno tem a dizer sobre a sua dificuldade, para elucidar os aspectos subjetivos que podem interferir em sua aprendizagem, bem como para definir um método de intervenção específico para esse aluno.

## A pesquisa: procedimentos e métodos

A pesquisa que aqui será apresentada, como já foi dito anteriormente, encontra-se vinculada a um projeto específico de intervenção realizado pelo NIPSE nas escolas estaduais de Belo Horizonte. A princípio, a questão que norteou nosso estudo foi saber como uma escola tida como referência em qualidade educacional lida com os casos de crianças que apresentam dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, essa questão se desdobrou em outras. Assim, tornou-se necessário, além de conhecer as propostas de intervenção pedagógica para esse público, saber se haviam alunos refratários a essas propostas. Se houvesse, foi preciso descobrir o que a escola fazia com esses alunos e, ao mesmo tempo, propor uma intervenção que possibilitasse uma mudança de posição, mesmo que pequena, desse aluno na escola em relação ao saber.

Assim, neste trabalho, utilizamos a pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica dentro do espaço escolar, trabalhando com a metodologia da conversação<sup>3</sup> e do estudo de caso. Então, iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento das propostas e estratégias que a rede estadual de ensino apresentava como uma forma de superar os problemas de ensino-aprendizagem. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com inspetoras que atuam em Itabira. (Ver Anexo 4)

As entrevistas semiestruturadas, importante técnica de coleta de dados das Ciências Humanas, permitem um planejamento mais aberto, sendo possível combinar perguntas abertas e fechadas, o que favorece que o entrevistador discorra sobre o tema proposto. Além disso, elas possibilitam ao entrevistador fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras, ou mesmo para recompor o contexto da entrevista quando for necessário (BONI; QUARESMA, 2005). A entrevista também permite uma captação imediata e corrente da informação desejada.

---

<sup>3</sup> A conversação é um dispositivo proposto por Jacques-Alain Miller (2003) para os encontros clínicos do Campo Freudiano e implementado como metodologia de pesquisa-intervenção pela Profa. Ana Lydia Santiago. A ideia é privilegiar o debate vivo entre os participantes sobre um tema tomado como problema, em busca de construções inéditas. Desde 1996, é utilizado pelo Cien - Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant, nos trabalhos de aplicação da psicanálise ao campo social. Como metodologia de pesquisa, é praticada desde 2004 por alguns alunos do PPG em Educação (mestrado e doutorado) e outros integrantes do NIPSE - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, FAE/UFMG, sob a orientação e supervisão da Profa. Ana Lydia Santiago (*apud* Miranda, 2011, p. 101).

Depois de conhecermos as propostas do município/estado para os alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, focalizamos a pesquisa na escola selecionada para o estudo.

É importante frisar que se trata de uma escola com a qual tivemos pouco contato, o que garante o distanciamento necessário para a realização da pesquisa de forma imparcial. A escolha da escola se deve ao fato de essa instituição ser reconhecida pela comunidade escolar e pela população da cidade como uma das escolas consideradas referência em qualidade educacional. Com um alto índice no IDEB<sup>4</sup>, essa escola figura como uma instituição que tem um grande prestígio na cidade.

Assim, a princípio, realizamos entrevistas semiestruturadas com a direção, a coordenação e com alguns professores da instituição. (Ver Anexo 3) As entrevistas foram gravadas e transcritas e tiveram como objetivo localizar as principais estratégias utilizadas para trabalhar com esse público, bem como possibilitar um maior conhecimento da postura do educador frente às crianças que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Outro recurso utilizado para auxiliar nesse levantamento foi conhecer e analisar os planejamentos e as atividades elaboradas para esse fim.

No trato com os gestores e professores da escola foi feita a oferta da palavra, através da metodologia da conversação. Como defende Santiago (2011),

a aposta da conversação é passar da queixa - que paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos - a um outro uso da palavra em que a queixa toma a forma de uma questão e a questão, a forma de uma resposta: invenções inéditas (p. 97).

Assim, foram realizadas duas conversações: uma no início e outra no final da pesquisa.

Após o levantamento das estratégias utilizadas pela escola, foi realizado o estudo de caso de dois alunos “marcados” pelas dificuldades de aprendizagem no âmbito da escola escolhida para a pesquisa. Foram selecionadas duas crianças com impasses de aprendizagem. Para a seleção das crianças foi aceita a indicação da escola, considerando-se que as crianças tivessem idade superior a oito anos e, pelo menos, três anos de escolarização. Assim, seria possível acompanhar o percurso desses alunos, identificando as intervenções e seus efeitos. A escolha pela estratégia do estudo de caso se deve ao fato de este possibilitar a compreensão de determinados fenômenos a partir de eventos da vida real, conseguindo identificar suas singularidades.

---

<sup>4</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil.

O estudo de caso incluiu a intervenção clínica de orientação psicanalítica e o diagnóstico clínico-pedagógico, sendo que a intervenção clínica de orientação psicanalítica

consiste em realizar uma ou duas entrevistas com a criança-problema. Em alguns casos, os pais são convocados também para uma entrevista. Parte-se da queixa dos professores sobre os problemas da criança. O objetivo da entrevista, no caso de o sintoma se manifestar sob a forma de uma inibição ou da angústia, é buscar localizar uma identificação mortífera (SANTIAGO, 2011, p. 98).

Partindo da queixa escolar, a intervenção clínica busca ouvir o que fala de si o sujeito para além das nomeações que lhe são conferidas ou da posição que esteja ocupando dentro da escola. Já o diagnóstico clínico-pedagógico é um importante instrumento, apresentado por Santiago (2005), para localizar em qual de duas esferas distintas - conceitual pedagógica ou relativa à subjetividade - sobressaem as dificuldades das crianças. Assim, nesse diagnóstico,

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

A partir do diagnóstico clínico-pedagógico é possível perceber de que modo é preciso construir a intervenção com a criança. Se os impasses se encontram na esfera conceitual e pedagógica, basta a intervenção do pedagogo tentando reconstruir conceitos e aprendizados que, por algum motivo, não ficaram bem estabelecidos. Se, além das dificuldades de âmbito pedagógico, identificam-se sintomas que podem estar atravancando o aprendizado, então é realizada a entrevista clínica. Ao lado disso, é importante também levar em consideração a relação que a escola estabelece com o sujeito e que pode contribuir para silenciar ainda mais a criança que já se encontra em dificuldade. Daí a necessidade da conversação com gestores e professores.

Com base nas contribuições que a Psicanálise tem oferecido ao campo da Educação, este estudo pretende analisar os dados coletados à luz do referencial teórico selecionado, resgatando a singularidade de cada sujeito frente aos impasses educacionais enfrentados. Isso porque, uma vez que a Educação trabalha com uma lógica mais universal que privilegia métodos de ensino homogêneos que, pretensamente, consigam contemplar todas as crianças de uma sala de aula, fica difícil analisar as crianças que não conseguem aprender a partir do caso a caso, ou seja, das suas trajetórias singulares. Já a Psicanálise atua na lógica do particular. Assim, o estudo de caso permite analisar a singularidade na aprendizagem de sujeitos específicos e compreender como a instituição escolar tem lidado com essas singularidades, principalmente quando eles apresentam dificuldades na aprendizagem.

A análise do estudo de caso nos permitiu verificar os possíveis efeitos das intervenções realizadas sobre os sujeitos, bem como os impasses experimentados nesse processo. A partir do que o caso nos ensina, foi possível extrair um material que sirva para orientar práticas mais eficazes para a real e efetiva inclusão dos alunos que, por algum motivo, apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, mais especificamente no processo inicial de alfabetização.

Nesta pesquisa-intervenção, no caso de Melissa, foram feitas, além das entrevistas e conversações com a Coordenação e professores, duas entrevistas clínicas com a menina, duas entrevistas com a família e um acompanhamento pedagógico que durou cinco meses.

No caso de César, também foram realizadas as entrevistas com a Coordenação e professores, duas conversações com a Coordenação, duas entrevistas clínicas com a mãe, duas entrevistas clínicas com o menino e um acompanhamento pedagógico que durou cinco meses.

## **1 Os impasses na aprendizagem**

## 1.1 O fracasso escolar

A escola ocupa hoje um lugar muito importante em nossa sociedade, sendo a principal instituição responsável por formar crianças e jovens, depois da família. Como toda instituição, ela tem seus problemas e desafios: um deles é o contingente de crianças que apresenta impasses em seus processos de aprendizagem e alfabetização. Durante muito tempo, esse fenômeno que ocorria dentro das escolas foi debatido por meio dos estudos sobre o fracasso escolar.

O tema do fracasso escolar tem preocupado diversos autores que buscam, através de suas pesquisas, entender as suas causas e origens. De acordo com Griffo (1996), desde a década de 1970, esse tema se tornou mais presente no cenário educacional brasileiro e sempre encontrou-se fortemente vinculado às dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da língua escrita.

Contudo, é sabido que, antes desse período, o fracasso escolar já fazia parte do contexto das pesquisas em Educação. Conforme Gouveia (*apud* ANGELLUCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004), nos anos de 1940-1955, o fracasso escolar era um tema importante nos estudos de Psicologia. Gouveia ainda afirma que, no período subsequente (1956-1964), as pesquisas estavam vinculadas à ideologia desenvolvimentista com o objetivo de mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dados para uma política educacional capaz de alavancar o progresso econômico do país. De 1965 a 1970, sobressaiu-se a teoria do capital humano. Então, nesse contexto, a educação era vista como um investimento que efetivava a preparação técnica para o mundo do trabalho. Nesses estudos predominavam a ideia de que o fracasso das crianças na aprendizagem estava ligado às condições familiares, sociais e econômicas, responsáveis por enfermidades e atrasos mentais, comportamentos inadaptados ao ambiente escolar e condições psicológicas que não facilitavam o ato de aprender. As políticas educacionais e as representações sobre essas crianças, compartilhadas pela sociedade e a organização escolar, por sua vez, não eram questionadas (COUTO, 2011).

A partir da década de 1970, as pesquisas sobre o fracasso escolar se intensificaram, e surgiram diversas abordagens para explicar o mesmo problema. As perspectivas citadas por Griffo (1996) são: concepção organicista; concepção instrumental ou cognitivista; concepção dos Transtornos Afetivos da Personalidade; concepção do *handicap* sociocultural. Também Santiago (2005) discute as diversas formas de explicar os impasses das crianças diante do aprendizado escolar.

A concepção organicista é largamente encontrada nos discursos dos atores escolares e mesmo da sociedade contemporânea. Tal concepção localiza o fracasso escolar em uma anormalidade orgânica, que pode ser identificada nas seguintes classificações: dislexia, deficiência mental, disfunção cerebral mínima, os chamados distúrbios de aprendizagem, entre outras nomeações.

Já a concepção instrumental cognitivista localiza os déficits nos processos psicológicos: percepção, memória, linguagem e pensamento. Assim, segundo essa concepção, as dificuldades de aprendizagem estão nas imprecisões perceptivas, auditivas, visuais, nos transtornos motores ou de linguagem.

Também é muito veiculada a concepção dos Transtornos Afetivos da Personalidade. De acordo com Griffo (1996), essa concepção localiza as dificuldades de aprendizagem nas perturbações afetivas e nas características de personalidade apresentadas pela criança. Esse grupo está fundamentado sobre uma corrente da teoria psicanalítica que desloca o foco dos problemas individuais para as relações familiares, vinculando as dificuldades escolares aos aspectos emocionais vivenciados pela criança. Logo, "o modelo padronizado de família nuclear serve de base para se isolarem todos aqueles que não estão em condições de se apoiar sobre uma identificação garantidora de acesso ao mundo simbólico" (SANTIAGO, 2005, p. 25).

Assim, nessa vertente, os entraves na aprendizagem são vistos como um sintoma produzido pelas relações familiares, o que pode ser entendido como um meio encontrado pela criança para evidenciar suas dificuldades no plano afetivo.

Essa forma de conceber as dificuldades de aprendizagem em consonância com as relações familiares é discutida por Couto (2011), em especial quando acontece a ausência do pai no seio familiar. A autora constata que quando a família é apontada como causadora dos problemas de aprendizagem da criança, a argumentação usada gira em torno das noções da família tradicional, que tem a ideia do pai como o chefe da família. Assim, a justificativa para os problemas de aprendizagem passa pelo viés da dinâmica familiar, principalmente pela desestruturação da família, ocasionada pela ausência e omissões do pai.

Dessa forma, ao discutir conflitos familiares, é preciso ter em mente que o conceito de família é histórico e polissêmico, além de que os diferentes arranjos familiares podem "produzir" sujeitos saudáveis do ponto de vista psicológico, pois, apesar das vicissitudes, tais arranjos podem garantir que a função do pai e da mãe sejam desempenhadas satisfatoriamente por alguém substituto. Assim, nem sempre os impasses na aprendizagem podem ser localizados nessa esfera.

No estudo realizado por Couto (2011), o fracasso escolar é apresentado como um possível resultado dos conflitos familiares, em especial da ausência do pai no seio familiar. Apesar de ressaltar a importância da família na constituição do sujeito com o saber, Couto conclui que os efeitos da oferta da família sobre o sujeito só podem ser avaliados no caso a caso.

Por fim, a concepção do *handicap* sociocultural, também chamada de Teoria da Carência Cultural, localiza a dificuldade da criança ao contexto sociocultural em que ela vive. Essa concepção defende a ideia de que as crianças provenientes da classe econômica baixa não recebem a estimulação e o treinamento necessários ao bom desempenho escolar. Assim,

quanto às características psicológicas das crianças pobres, os estudos conduzidos nos anos setenta oscilavam entre a tese do déficit e da diferença; quase que invariavelmente, no entanto, a segunda acabava no decorrer da exposição das ideias, transformando-se na primeira (PATTO, 1999, p. 145).

Nessa abordagem fica em evidência o déficit linguístico, em que o vocabulário e os dialetos regionais de tais alunos são desvalorizados em função de uma língua dominante. De acordo com Couto (2011, p. 29) esse suposto déficit linguístico estaria associado à incapacidade intelectual, uma vez que as habilidades linguísticas corresponderiam às habilidades cognitivas.

É importante perceber que, embora cada uma dessas teorias tenham suas especificidades, elas têm algo em comum: todas localizam no aprendiz ou na sua família o problema da não aprendizagem.

Como afirmam Angelluci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), na década de 1980, as teorias críticas começaram a fazer parte das referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre a Educação. Então, o fracasso escolar foi ressignificado: de fracasso dos alunos na escola ele passa à produção da escola. Em contrapartida, a qualidade e a formação docente começaram a ser questionadas, bem como as organizações de currículos e políticas educacionais.

Nesse mesmo período, no contexto acadêmico as contribuições de Patto (1983) enfatizam a necessidade de uma profunda reflexão sobre as relações entre escola e sociedade para um melhor entendimento do fracasso escolar.

Na década de 1990, esse movimento continua com uma ampliação do campo de pesquisa. É possível perceber categorias que não atribuem o fracasso escolar exclusivamente ao aluno e à sua família; alguns o atribuem ao professor, às técnicas de ensino, à lógica excludente da escola, entre outros.

Diante desse quadro de estudos e debates sobre fracasso escolar, a Psicanálise também tem oferecido uma contribuição importante a esse tema. Aliás, "a psicanálise inaugura uma

forma inédita de pensar as dificuldades escolares ao reconhecer nelas a manifestação da subjetividade e do inconsciente" (COUTO, 2011, p. 36).

O trabalho de Cordié (1996) nos mostra que não existe uma causa única para as dificuldades de aprendizagem, mas sim a conjunção de várias causas, entre elas a pouca atenção às particularidades e à singularidade da criança.

Nesse âmbito, os estudos de Santiago (2005) defendem a importância de uma prática educativa que leve em consideração a subjetividade da criança diante de seus impasses na aprendizagem, fazendo uma oferta da palavra para essa criança.

Assim, a Psicanálise busca dar voz a esse aluno para que ele possa falar sobre a sua dificuldade, e não que ele seja apenas falado pelo professor, pelo médico, pelo psicólogo ou qualquer outro especialista.

A pesquisa de Silva, por exemplo, discute a importância do nome próprio para cada criança e evidencia que iniciar o processo de alfabetização pela escrita do nome não é algo simples e destituído de valor simbólico. Assim, a singularidade do sujeito ganha uma outra dimensão no processo de aquisição da leitura e da escrita, quando se pensa na importância do nome para cada sujeito, porque

o processo de aquisição da escrita, o acesso da criança ao espaço escolar trará novas mudanças e, neste novo contexto, o registro oral e escrito do nome próprio servirá para identificá-la, marcando suas semelhanças e diferenças com outras crianças e demais pessoas pertencentes a este espaço, estando em tudo que lhe pertence, como seus materiais, na lista de chamada, em suas produções. Porém, diferentemente do espaço familiar, em que pode ser chamada pelo nome, de filho(a) ou por um apelido, na escola a criança será, *exclusivamente*, tratada pelo seu nome próprio (SILVA, 2008, p. 36).

Além disso, alguém (mãe, pai...) escolheu, por algum motivo, esse nome. O ato de ser nomeado já carrega para o sujeito diferentes significações. E a identificação da criança traz o “olhar” de quem nomeia, ou seja, traz uma demanda do Outro.

Assim, no processo de construção do conhecimento, inúmeros elementos entram em cena. Para se pensar sobre os entraves escolares que impedem ou atrapalham a aprendizagem do aluno, precisamos analisar o caso a caso.

Em uma época em que predominam os ideais da Educação para todos, a Psicanálise nos mostra a importância do particular de cada um para a apreensão da singularidade do sujeito e das saídas que ele constrói a partir dos seus impasses.

## **1.2 O aluno, o professor e os impasses na aprendizagem**

Com a democratização da escola pública, houve a expansão do número de escolas e de alunos. Assim, aumentou-se também o grupo daquelas crianças e adolescentes que apresentam impasses em seus processos de aquisição de leitura e de escrita, evidenciando os problemas na relação de ensino/aprendizagem.

Diante disso, torna-se necessária uma maior reflexão sobre essas questões, uma vez que, em relação à criança,

o êxito daquela que aprende é tido comumente como mérito de quem ensina. Aquela que não aprende, entretanto, é vista, há muito tempo, como responsável por seu insucesso, seja em razão de sua origem econômica, cultural ou, mais recentemente, de suas características biológicas (GUARIDO; MOYSÉS, 2011, p. 149).

Então, nessa concepção, ainda que implicitamente, predomina a ideia de que quando se trata de impasses ou dificuldades, os problemas são localizados na aprendizagem (aluno) e não no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, de acordo com Feijó e Souza (1996, p. 117), crianças e professores trazem para as relações que ocorrem dentro da escola a sua história de vida e mesmo as diferentes estratégias que utilizam no enfrentamento de problemas e desafios exigido pela relação escolar. As mesmas autoras advertem ainda que não podemos restringir apenas aos aspectos afetivos e cognitivos as dificuldades escolares, pois, com a ampliação do campo de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem, novas categorias também foram apontadas como causas desse fenômeno. Entre essas categorias, a própria escola foi identificada como uma possível produtora desse problema. Conforme Tacca e Branco (2008, p. 40), "ao tentar ser democrática, ou seja, dar a todos o mesmo tratamento, a escola acaba por cometer inadequações severas, pois não se abre para a perspectiva dos sujeitos concretos, com suas diferentes formas de ser e pensar, sejam alunos ou professores".

Assim,

a ideologia da "democratização do ensino" anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo de produção do ensino em massa - "Há vagas para todos!", "Nenhuma criança sem escola!" -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2003, p. 16).

Desta maneira, a escola, muitas vezes, trabalha buscando uma padronização e esperando que seus alunos respondam de forma semelhante às demandas que lhes são impostas. Nem todos

os alunos, porém, conseguem corresponder a tais expectativas, e, em consequência disso, muitos fracassam.

Os métodos de ensino empregados na escola apresentam uma grande distância dos processos de aprendizagem vividos e elaborados pelas crianças. A tarefa de ensinar adquire um caráter linear, unilateral e estático, fazendo com que o professor se apodere (não se aproprie) do conhecimento, e que o aprendizado da criança esteja subordinado à transmissão do professor, tirando do aluno qualquer possibilidade de uma participação mais ativa nesse processo (SMOLKA, 2003, p. 31).

É importante lembrar que, muitas vezes, o próprio professor se sente pressionado pelas normas da instituição, tendo pouca autonomia em sala de aula e mesmo no processo educativo, sendo orientado a seguir à risca o conteúdo curricular do ano/série na qual leciona, tendo pouca liberdade de modificar seu planejamento e inserir outros conteúdos em suas aulas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290), "entre as propostas metodológicas e as concepções infantis há uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender". Assim,

o ato do educador é sua transmissão; ele transmite um determinado conhecimento para um grupo de alunos esperando que esse conhecimento seja assimilado por completo, mas o resultado dessa transmissão não é previsível nem passível de um cálculo coletivo. Da parte dos alunos, observa-se que uns aprendem, outros não - às vezes, o aprendizado é marcado por sérias distorções, por erros grosseiros resultantes de equivocação ou, simplesmente, por não-aprendizado. O professor, por sua vez, sobretudo a partir da análise das avaliações, nota que os alunos, muitas vezes, conferem uma ênfase ao conteúdo distinta ou oposta àquela que ele pretendeu ressaltar. Outras vezes, a atitude dos alunos de aceitação, desafio, provocação ou recusa da pessoa do professor é que determina as relações de aprendizagem. Sejam quais forem os métodos pedagógicos utilizados, se se admite a existência do inconsciente, não é possível fixar uma relação de causalidade entre os meios e os efeitos obtidos (SANTIAGO, 2005, p. 19-20).

De acordo com Miranda (2010, p. 124), "no ato de educar, algo escapa ao saber consciente de quem ensina e de quem aprende, por estarmos lidando nessa operação com o sujeito do inconsciente". Assim, o ato da transmissão de conhecimento é um ato imprevisível e cheio de surpresas.

Nesse contexto, mesmo considerando que o professor, de alguma forma, "colabore" para os problemas de aprendizagem, é preciso levar em consideração que a relação professor-aluno envolve questões relacionadas à subjetividade.

De acordo com Santos (2011), em alguns casos os professores podem demonstrar uma baixa expectativa em relação à aprendizagem das crianças oriundas das classes mais populares. A consequência disso é que há um menor "investimento" nesses alunos, o que acaba culminando na profecia autorrealizadora, que coloca tais alunos na rubrica dos que não aprendem.

Miranda (2011) ressalta que, muitas vezes, a criança pode apresentar dificuldades para aprender, não por causa da sua classe social, ou por fazer parte de uma família considerada "desestruturada" pelos professores; mas pelo impacto que isso causa no ser do educador, que, em função disso, fica paralisado e não supõe àquele aluno um saber.

Logo,

não é raro alguém apresentar uma posição subjetiva que reflete exatamente a imagem do que ele é para o Outro. Assim, uma criança que não tem suposta a sua capacidade intelectual - em decorrência de suas carências materiais, familiares, sociais e outras - pode responder a esse olhar, mostrando-se refratária ao ensino e à aprendizagem - ou seja, alojando-se no espaço que lhe é conferido pelo Outro -, sem condições de interrogar seu próprio desejo em relação a ambos os processos (SANTIAGO, 2008, p. 114).

Santos (2011) também cita o vínculo transferencial, como um outro caso que pode ser determinante nas ações dos professores. De acordo com a autora, a transferência é uma reedição de sentimentos e vivências relacionadas às figuras parentais que se repete com a figura do professor, a partir de um traço próprio ou construído, mas que para o aluno é símbolo de um desejo inconsciente.

Dessa forma, o aluno endereça para a figura do professor sentimentos que podem ser bons ou ruins, e que estão relacionados ao que o professor representa para o aluno. Geralmente, isso acontece sem que eles se deem conta. Assim,

o amor aos mestres, endereça-se, antes de tudo, ao saber. Uma outra missão da escola que, igualmente, passa pelos professores é a de oferecer aos alunos, para que se processe o despertar do interesse pela vida externa, um substituto da família. Mesmo sem o saber, os mestres assumem o que Freud designa "uma herança sentimental". Nesse lugar, eles encontram simpatias e antipatias, que pouco fizeram para merecer. Na verdade, para os alunos, os professores tornam-se pessoas substitutas dos primeiros objetos e sentimentos amorosos, de início endereçados a pais, irmãos e irmãs. Cada aluno estuda as características dos seus professores e forma - ou deforma - suas próprias características no contato com seus substitutos (SANTIAGO, 2008, p. 117).

Então, a relação professor-aluno é permeada por sentimentos transferenciais que podem ter um efeito positivo ou negativo na relação do estudante com o saber. A partir disso, essa relação pode se configurar em um amor ao saber ou em uma recusa ao mesmo. Mas, nem sempre o amor significa uma posição de sucesso em relação aos estudos.

Também existem os casos das crianças que acabam se acomodando nesse lugar e encontram um ganho na posição que ocupam. Muitos chegam a se tornar uma espécie de ajudante do professor, e se satisfazem com isso de tal forma que o sucesso escolar pode significar ter que abrir mão desse "posto", o que eles não estão dispostos a fazer.

É sabido que,

o efeito da transferência é o amor e, nesse sentido, ela faz-se indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, pois, mais do que o conhecimento, o que influencia o aluno a se dedicar ou não aos estudos é o amor de transferência pelo outro (algum professor em especial) (SANTOS, 2011, p. 130).

Porém, Santos (2011) cita outra situação em que as crianças amam demais o seu professor: um amor erotizado que acaba por corromper o trabalho intelectual. Esse amor pode ser facilmente identificado naquelas crianças que desenvolvem uma dependência emocional muito grande em relação ao seu professor, e que frequentemente procuram o colo e o abraço o tempo todo. Tais alunos não se interessam pelo saber; eles se interessam exclusivamente pelo amor do professor. Assim, a atenção da criança se volta para o professor e não para o conhecimento que o professor ensina, e o amor ao saber fica comprometido.

Contudo,

se o professor pode encarnar para o aluno algo fantasmático, há também os casos em que o aluno empresta para o professor algo irreal; algo que eles não sabem dizer, mas que é implicante e que torna dramático o convívio em sala de aula, quando não culmina numa reprovação para a criança (SANTOS, 2011, p. 140).

Não são poucos os casos em que algum professor comenta o seu mal-estar em relação a um determinado aluno. Em consequência desses sentimentos, o professor, muitas vezes, apresenta muita dificuldade em lidar com esse aluno, chegando a rejeitá-lo ou excluí-lo.

Pode-se localizar também os casos em que o mal-estar do professor está ligado ao seu ofício. Acontece, muitas vezes, de os professores, principalmente os recém-formados, ainda com pouca experiência, apresentarem muitos impasses em relação às suas tarefas enquanto docente. Nem sempre a transmissão do conhecimento ocorre da maneira como o professor e a escola esperam. Assim, de acordo com Santiago (2008, p. 119), "o mal-estar que se evidencia por parte do professor quando essa transmissão não ocorre produz o adoecimento ou uma perda significativa no plano do desejo, o que afeta a relação do docente com o saber".

Logo, podemos perceber que tanto do lado do aluno, quanto do lado do professor, existem aspectos subjetivos que podem influenciar no seu sucesso ou no seu fracasso em relação ao conhecimento.

### 1.3 Os impasses na aprendizagem e suas possíveis consequências

Diante dos casos de não aprendizagem, a primeira reação das pessoas é buscar as causas para explicar esse problema e, junto com essas causas, "o" ou "os" culpados.

Lamentavelmente, o primeiro a ser apontado é o próprio aluno. "As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes da zona rural, são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos..." (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 196).

Mais recentemente, essa situação tem mudado. Contudo, além de pensar nas causas e nas estratégias para o enfrentamento desse problema, é necessário pensar nas consequências desse processo sobre a vida das pessoas. Como a não aprendizagem pode afetar a vida de um aluno? O que pode acarretar, para uma criança, passar a vida na escola sendo vista como aquela que não aprende? Como esses efeitos podem ser minimizados? Quais os impactos dos processos de escolarização sobre a subjetividade dos sujeitos? "A posição e o fracasso, de que a criança ressentida, caso perdurem, iniciam um processo de exclusão, de rejeição. Aquela "que não acompanha" é, muitas vezes, abandonada à sua sorte" (CORDIÉ, 1996, p. 32).

De fato, os alunos que apresentam muitas dificuldades para aprender vão, aos poucos, principalmente quando se tornam adolescentes, sendo deixados de lado, como se a escola, enfim, desistisse deles. Logo, nos perguntamos: como o aluno que se sente excluído reage? O aluno pode reagir por meio de comportamento agressivo ou por meio das inibições, como por exemplo, a timidez ou a excessiva passividade. Segundo Cordié (1996, p. 33), para compensar as suas dificuldades na aprendizagem o aluno pode se fazer notar por outros meios que não os escolares, causando perturbações na ordem escolar, desrespeito às normas e ao corpo docente, entre outras atitudes. Se as condutas se perpetuam, elas podem gerar uma rejeição escolar, que pode chegar a uma rejeição social. E, em consequência disso, podem acontecer a marginalização e a delinquência.

A outra situação é quando o aluno se coloca numa posição passiva, se identifica com as suas dificuldades e com as representações que lhe são conferidas, como "não consigo aprender", "não lembro as letras", "eu aprendo, depois esqueço". É comum, nesses casos, os alunos ficarem em um estado de apatia muito grande.

Independentemente de como o aluno reage, algo é possível afirmar: os impasses na aprendizagem interferem na maneira como as pessoas pensam sobre si mesmas e se reconhecem, produzindo sentimentos de humilhação e vergonha quando, por algum motivo, não obtêm sucesso nos estudos.

Uma outra consequência da não aprendizagem é a patologização desses casos, pois,

nessa conjuntura que ganha status de verdade a ideia de que alunos que não aprendem na escola têm, em si, um problema. Nas últimas duas décadas, vem sendo cada vez mais aceita, no Brasil, a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problema de ordem médica (GUARIDO; MOYSÉS, 2011, p. 150).

Então, o não aprender é transformado em uma patologia. Assim, as intervenções necessárias são feitas por meio de medicamentos e tratamentos afins. Nesse contexto, a escola concebe que, se o problema da criança é orgânico - uma doença, disfunção ou transtorno -, ela nada pode fazer, já que não detém os instrumentos da medicina. Logo, essas crianças são "abandonadas" em suas salas de aula.

Diante dessas questões sobre como a aprendizagem vai sendo tratada na escola e se concretizando uma situação de fracasso escolar, foi surgindo a necessidade de implementar políticas públicas voltadas para esse alvo.

Assim, a LDB 9.394, de 1996, buscou não só garantir o acesso universal à escola, mas também favorecer a progressão dentro dela. Esta lei previa a possibilidade de mudar a organização do Ensino Fundamental. Nessa ocasião, as escolas estaduais de Minas Gerais aderiram à progressão continuada dentro dos ciclos.

Como afirma Alvarse (2009), os ciclos foram adotados como uma alternativa para o enfrentamento do problema da não aprendizagem. Assim,

os ciclos caracterizam-se mais por atenuar os critérios de avaliação existentes na seriação mediante a introdução da progressão continuada entre algumas séries - que foram agrupadas sob a denominação de ciclos - e mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo (ALVARSE, 2009, p. 35).

Contudo, a mudança na organização do Ensino Fundamental não garantiu a superação de tal problema. Especialmente, porque a mudança na organização do ensino implicava em outras mudanças, como, por exemplo, a reorganização do currículo e das formas de avaliação, a flexibilidade dos tempos escolares e do próprio trabalho docente. Tais mudanças não aconteceram na maioria das escolas.

Se, por um lado, o ensino por ciclos diminuiu a evasão escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental (por não mais permitir a reprovação nesses anos), por outro, não acabou

com o problema das dificuldades de aprendizagem, pois o aluno, mesmo não tendo alcançado os conhecimentos previstos para aquele ano, segue automaticamente para o ano seguinte. Desse modo, a política feita para modificar as situações relacionadas à evasão e à repetência acaba por contribuir para a permanência das defasagens no aprendizado, quando não são suficientes para ajudar aos alunos os projetos específicos para aqueles que seguem adiante sem aprender os conteúdos necessários ao seu nível escolar. É fácil perceber que a exclusão atinge não só os alunos que abandonaram seus estudos, mas também os alunos que estão dentro da escola e que, por algum motivo, não aprendem.

Logo, as políticas educacionais têm tentado construir soluções para resolver esse problema. Uma das suas medidas mais recentes, que tem começado a balizar o cotidiano das escolas públicas municipais e estaduais, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse plano é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, as ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: a alfabetização das crianças, a formação continuada dos professores, a realização de avaliações e a distribuição de material didático.

A formação dos professores é oferecida para os que atuam nas séries de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Ela acontece presencialmente e conta com um material didático próprio.

As avaliações são anuais e acontecem para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Porém, o PNAIC foi assinado no final de 2012. Como ele tem pouco tempo, ainda é cedo para conseguir avaliar o impacto de suas ações na realidade das escolas.

Nosso estudo se preocupa com esse público que, de acordo com o PNAIC, já deveria estar alfabetizado, e busca compreender porque as ações de intervenção utilizadas com eles não surtiram o efeito esperado.

É importante salientar que as professoras da escola selecionada para a pesquisa estão participando do PNAIC, ou seja, elas participam das reuniões de formação, recebem o material didático da capacitação e utilizam as propostas de intervenção sugeridas por esse pacto.

#### **1.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o propósito de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos. O instrumento do PDE para identificar as redes de ensino e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar é o IDEB<sup>5</sup>. Então, como o cálculo do IDEB envolve os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é importante determo-nos um pouco nesse ponto para compreender como funciona essa avaliação em nível nacional.

De acordo com Santos (2002), o SAEB vem avaliando o desempenho escolar dos alunos das redes públicas e privadas. Além dos testes, o SAEB analisa os questionários dirigidos à escola, ao diretor e ao professor.

O SAEB é composto por três avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a ANRESC, também denominada “Prova Brasil”; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANEB é uma avaliação amostral dada aos alunos das redes públicas e privadas do país, dos 4º e 5º anos e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Seu objetivo é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

Já a Prova Brasil tem o mesmo objetivo e envolve o mesmo grupo de alunos da ANEB, porém é uma prova censitária.

Por fim, a ANA, que é uma avaliação também censitária, envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, e tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização e Matemática. A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013.

Além dessas avaliações, também tem a Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, duas vezes ao ano. Porém, essa avaliação é opcional. "No âmbito federal, a Provinha Brasil surgiu como uma avaliação que permite ao próprio professor fazer um diagnóstico de sua turma de alfabetização por meio de um instrumento padronizado" (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 221).

Alguns Estados criaram seu próprio sistema de avaliação, com o intuito de ter um diagnóstico mais completo dos seus sistemas de ensino e de suas escolas, para assim poderem propor medidas que promovam a melhoria da qualidade da educação que oferecem.

---

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e média de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB - para as unidades da federação e para o país - e a Prova Brasil - para os municípios.

### 1.4.1 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), cuja avaliação da escola é interna. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

O PAAE é um sistema *on-line* que oferece suporte didático para gestores e professores. Através dessa plataforma, as escolas geram provas utilizando as ferramentas do banco de dados do sistema. As provas são compostas por questões objetivas, baseadas nas habilidades que devem ser ensinadas pelas escolas.

Já o PROALFA é uma avaliação externa, ou seja, realizada pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as Secretarias Regionais de Educação, e serve para verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma avaliação censitária.

A meta definida pela Secretaria de Educação é que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos de idade. Para tanto, a ampliação do tempo de escolarização articula-se a outras políticas que visam à melhoria de oferta de ensino público no estado. Em Minas Gerais, os alunos com seis anos de idade ingressaram na escola em 2004 e foram avaliados pela primeira vez em 2005, quando cursavam o segundo ano (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 222).

O PROEB também é uma avaliação externa e envolve os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ele tem como objetivo avaliar as escolas da rede pública em relação às habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática.

Então, a partir dos resultados obtidos nas avaliações do SAEB e do SIMAVE, cada escola tem um panorama da sua situação e da situação dos seus alunos para, assim, poder repensar as suas práticas de forma a tornar mais eficiente o seu ensino.

## 2 Itabira: propostas para sanar os impasses na aprendizagem

A partir das entrevistas realizadas com as inspetoras, pudemos entender que elas atendem às escolas estaduais, municipais e particulares, fazendo um acompanhamento tanto de questões burocráticas/administrativas, quanto de questões pedagógicas.

Ao falar sobre os alunos que apresentam entraves na aprendizagem, elas definem dois tipos de público: um deles seria o de alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE); o outro, seriam o de alunos classificados com baixo desempenho.

Os alunos do primeiro grupo configuram o público da Educação Especial: crianças com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento ou que apresentam altas habilidades. Geralmente, eles contam com um serviço de atendimento educacional especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008b).

O AEE perpassa todos os níveis e modalidades de Educação Básica e Superior. O ensino oferecido no AEE é diferente do ensino oferecido em sala de aula, mas se relaciona com este. Ele acontece no contraturno, porém não é um serviço de reforço ou de complementação. São exemplos práticos de AEE; o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o ensino do Código BRAILLE; a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva<sup>6</sup>, com a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e a mobilidade, a preparação e a disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível. O AEE expressa-se por meio do serviço de intervenção precoce, que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Esse serviço pode ocorrer nas salas de recursos multifuncionais (SRMF), no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento de Deficiência Visual (CAP) e nos Centros Especializados. As salas de recursos multifuncionais são espaços físicos, geralmente localizados nas escolas públicas, que atendem aos alunos da região em que estão localizadas. Elas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, bem como recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento de alunos que são público-alvo do AEE, no contraturno escolar.

Os profissionais que atuam nesse serviço são: professor especializado da sala de recurso multifuncional; professor especializado do Centro de Apoio para Atendimento à Deficiência Visual (CAP); professor de LIBRAS; professor de Português, como segunda língua de alunos com surdez; revisor em BRAILLE. Além desses profissionais, também pode ser disponibilizado um profissional de apoio, que tanto pode ser para as atividades de locomoção, higiene e

---

<sup>6</sup> Tecnologia assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente.

alimentação, que prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência, quanto para os alunos que precisam de um profissional acompanhante, que trabalhe de forma articulada com os professores da sala de recursos e da sala de aula comum.

De acordo com as inspetoras, em Itabira esse atendimento ocorre nas salas de recursos multifuncionais, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e no Centro Municipal de Apoio Educacional (CEMAE).

As salas de recursos multifuncionais são cinco, sendo duas em escolas estaduais e três em escolas municipais. Elas possuem professores especializados, pedagogo e, em alguns casos, tem o acompanhamento de um psicólogo. Esses espaços atendem aos alunos no contraturno da aula.

A APAE funciona como uma instituição educativa e mantém uma casa lar. Atende a um público amplo, oferece um serviço de escola especial e atendimento com médico neurologista, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, dentre outros.

Já o CEMAE, além dos professores especializados, mantém em seu quadro os seguintes profissionais: psicólogo, pedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e assistente social. O CEMAE coordena as salas de recursos multifuncionais que ficam situadas em escolas municipais.

Para o segundo grupo, dos que apresentam impasses no aprendizado e avançam lentamente em seus estudos, existem outras estratégias propostas nos níveis municipal e estadual. Temos a escola de tempo integral, que é um projeto que visa aumentar o aprendizado dos alunos do Ensino Fundamental por meio da ampliação do tempo diário de permanência na escola, com prioridade para o atendimento de crianças e jovens em áreas de vulnerabilidade social: em um período as crianças participam das aulas do ensino regular, recebem alimentação; no outro período, participam de diversas atividades e oficinas (atletismo, capoeira, brinquedo, dança, futebol, ginástica, peteca, jogos, oficinas de letramento, teatro, música, reforço escolar, etc).

A ampliação da jornada escolar já se encontra amparada pela Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que determina que "a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (art. 34) e que "o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (parágrafo 2º).

Outra ação foi a ampliação do Ensino Fundamental:

o governo federal sancionou, em 2006, o projeto que amplia de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país, nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Essa ampliação complementa a Lei 11.274, de 06/02/2006, já em vigor, que prevê a entrada nesse nível de ensino das crianças com seis anos de idade e um período de transição de quatro anos para as redes públicas se adequarem a essa nova normatização do ensino básico. Essa medida aumenta o tempo de escolarização com a intenção de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da Educação Básica (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 220).

Além disso, muitas escolas públicas de Itabira já oferecem a Educação Infantil, recebendo crianças a partir de 4 anos de idade. Dessa forma, as crianças estão chegando às escolas cada vez mais cedo, com o intuito de garantir que possam ser alfabetizadas até os oito anos de idade.

Ainda assim, se a ampliação do tempo escolar não é suficiente para garantir a aprendizagem dessas crianças, existem outras propostas mais específicas, como projetos que envolvem o teatro, a dança, a literatura e outras atividades culturais.

Temos também o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, criado devido aos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações sistêmicas. Trata-se de um programa que busca melhorar o aprendizado dos alunos, principalmente os que foram classificados com baixo desempenho.

Assim, a partir dos resultados que a escola e/ou alunos obtêm nas avaliações que foram citadas no capítulo anterior, os alunos são classificados de acordo com três níveis, a saber: baixo desempenho, intermediário e recomendável. Desta forma, os alunos que ficaram no nível denominado baixo desempenho são identificados nominalmente por escola, e devem receber uma intervenção especial proposta no PIP para que, no ano seguinte, eles sejam novamente avaliados.

Então, o PIP conta com uma equipe responsável por realizar um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas, com o objetivo de possibilitar avanços na gestão pedagógica, propondo estratégias de intervenção, oferecendo apoio aos professores e dando suporte ao Plano de Intervenção Pedagógica.

De acordo com as inspetoras, cada escola é responsável por elaborar seu Plano de Intervenção Pedagógica, documento que conta com a participação dos docentes, supervisores e diretores. A partir dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, é feito um levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos em cada série. Com base

nesse levantamento, são traçadas metas a serem alcançadas. A partir dessas metas são propostas ações para melhorar o nível de aprendizado dos alunos.

Essas ações visam elevar os índices da aprendizagem e são pactuadas entre o diretor da escola e a Secretaria Estadual de Educação. Elas são traçadas a partir de uma reflexão sobre a prática pedagógica da escola e as necessidades/dificuldades dos alunos. Geralmente, elas propõem um trabalho mais eficaz com o uso da biblioteca, dos jogos, das aulas especializadas (educação física, informática,...), e até mesmo inclui a realização de eventos que motivem o aluno, como festival de poesias, jornalzinho escolar, sarau de poemas, entre outros. Algumas escolas também oferecem o reforço escolar no turno ou no contraturno, o que possibilita ao aluno estudar com outro professor os conteúdos em que ele está apresentando maior dificuldade.

Então, analisando as ofertas que são feitas para esses alunos é possível perceber que cada instituição define seu plano de trabalho internamente, o que não significa dizer que as ações propostas diferem muito de uma escola para outra. Na verdade, uma das ações mais evidenciadas no PIP das escolas públicas é o reforço escolar. Porém, em algumas escolas, ele acontece no contraturno; em outras, no turno em que o aluno estuda. Outras ações que também podem ser encontradas no PIP de qualquer escola é a proposta de realização de um trabalho individualizado, com atividades diferenciadas, ainda que em sala de aula. Ou mesmo, a sugestão de trabalhos em grupos de estudos.

Além dessas ofertas, é muito comum também que as escolas recorram aos recursos externos, como os encaminhamentos a diversos especialistas que se ocupam da infância, como médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.

Assim, o público desta pesquisa são alunos que não se beneficiam dessas estratégias, ou seja, eles encontram-se na rubrica dos que apresentam baixo desempenho, porém eles possuem uma outra particularidade. Eles são alunos que já passaram por vários tipos de intervenção pedagógica sem apresentar nenhum tipo de avanço; por isso, tornaram-se verdadeiros enigmas para a instituição em que estudam.

## **2.1 A escola pesquisada e suas propostas para a superação das dificuldades de aprendizagem**

A escola selecionada para o estudo, que aqui chamaremos de Escola Alfa, pertence à rede estadual de ensino e fica situada num bairro nobre da cidade de Itabira. A instituição é reconhecida como referência em qualidade, por apresentar índices elevados no IDEB.

Nessa escola, é possível perceber que os professores procuram identificar os alunos com desempenho insatisfatório, localizando as habilidades nas quais eles têm maior dificuldade. Essa indicação é feita para que a escola possa executar o PIP 1. Este Programa é realizado pelo professor regente e consiste em uma atenção mais individualizada, com atividades diferenciadas para aqueles que necessitam. Essa intervenção acontece dentro de sala, durante a própria aula.

Outra estratégia que a Escola Alfa utiliza é o PIP 2 ou o PIP do lar. Ele consiste em oferecer, semanalmente, atividades complementares e estudos orientados extras, para que os alunos realizem em casa, com o acompanhamento da família. Essas atividades são corrigidas pelos professores e organizadas em um arquivo individual. O PIP 2 funciona como uma recuperação paralela.

Além do PIP 1 e do PIP 2, alguns alunos necessitam de uma ajuda suplementar; por isso, são encaminhados para a aula de reforço. A aula de reforço, oferecida aos alunos indicados pela professora regente, ocorre dentro da própria escola e no turno de estudo do aluno. O reforço é realizado pela professora eventual (professor que trabalha como um apoio pedagógico para a escola e, na falta de algum professor regente, assume a sala de aula), que atende a um pequeno grupo de alunos (5 a 8 crianças).

Em conversa com a professora responsável pelo reforço, ela revelou que, dentre as atividades educativas que desenvolve, utiliza com as crianças o projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições**, indicado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Ele contém um planejamento detalhado para sessenta dias de aula, com duração de noventa minutos para cada dia. Todas as aulas seguem a uma mesma estrutura e envolvem atividades de leitura e outras afins. As aulas de reforço acontecem diariamente, no mesmo horário, no turno em que o aluno estuda. As propostas das aulas obedecem a uma rotina onde as atividades estão pré-estabelecidas.

O projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições** contempla um planejamento detalhado de cada aula e tem por objetivo trabalhar a leitura. Cada aula é dividida em cinco momentos:

- 1 – Leitura de deleite: o professor deve ler o texto sugerido para aquele dia e explorá-lo com os alunos. Esse momento deve durar 20 minutos;
- 2 – Consciência fonológica: para esse trabalho são sugeridas as atividades que o professor deve desenvolver, como trava-línguas, quadrinhas, jogos, brincadeiras, etc. Isso deve acontecer por 15 minutos;

3 – Trabalho com o alfabeto: esse momento serve para ajudar na identificação e no reconhecimento das letras. O tempo previsto também é de 15 minutos;

4 – Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: esse já é um trabalho que envolve sílabas, rimas, a formação de palavras. Deve ser realizado em 20 minutos;

5 – Leitura: esse momento é diferente do primeiro, porque é uma leitura com outros objetivos, com a proposta de procurar palavras em revistas, de ler frases, de localizar palavras. Esse momento deve durar 15 minutos, e é seguido pelo fechamento da aula. O encerramento deve durar cinco minutos e serve para o professor fazer uma reflexão ou uma avaliação rápida com os alunos.

O projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições** apresenta uma proposta de trabalho muito bem sistematizada, que visa ao incentivo da leitura e favorece o letramento. Por ser um material bem completo, ele facilita o trabalho do professor, apresentando desde os objetivos, os textos a serem utilizados, os recursos e até mesmo a forma de aplicação das atividades. Por outro lado, ele pode limitar muito o trabalho docente, uma vez que não oferece possibilidades de criação, e pode acabar por "engessar" o trabalho pedagógico.

A professora que trabalha na biblioteca também costuma auxiliar nas atividades de reforço, utilizando-se de seus horários livres para trabalhar a leitura de alguns alunos. Porém, ela admitiu que não existe uma periodicidade em seu trabalho, pois constantemente ela tem que substituir algum professor ausente.

Dessa maneira, ressalta-se que as propostas de atividades, cuja intenção é fazer avançar os alunos que se encontram atrasados no aprendizado, acontecem dentro de uma dinâmica escolar que não é adequada. Ou seja, o primeiro ponto é que o aluno participa do reforço durante o momento que deveria estar em sua sala de aula estudando. O segundo ponto é que a professora que trabalha na biblioteca só realiza esse trabalho nos dias e horários em que não é solicitada para outra atividade, ou seja, ela não consegue garantir uma periodicidade desse trabalho.

As estratégias pedagógicas propostas pela Escola Alfa se assemelham muito às propostas que outras escolas fazem para os alunos que apresentam um baixo desempenho escolar. A direção da escola atribui o sucesso a alguns fatores, como a escolha de um profissional com um perfil apropriado para atuar no reforço escolar, a valorização desse trabalho, e oferecimento das condições adequadas para sua realização.

Então, as ações propostas no PIP da Escola Alfa são: o PIP 1, que seria o trabalho com atividades diferenciadas, realizado pelo professor regente; o PIP 2, que seria as atividades a serem realizadas em casa com o apoio e o acompanhamento da família; o reforço escolar, que acontece no turno em que o aluno estuda e é realizado pela professora eventual; o atendimento

em pequenos grupos, realizado pela professora que trabalha na biblioteca e também acontece no turno em que o aluno estuda.

### **2.1.1 Os entraves considerados pela escola no trato com as crianças que apresentam impasses na aprendizagem**

A primeira conversação realizada com os gestores da escola possibilitou levantar os principais entraves que esta equipe aponta como obstáculos para o sucesso escolar de seus alunos. A falta de laudos é o primeiro problema apontado pelos coordenadores da instituição. A busca por um diagnóstico que explique sobre o problema do menino quando ele não corresponde à expectativa da instituição em relação a sua aprendizagem é uma prática comum nas escolas: “... quando chega o momento da gente saber o que a criança tem, o que a gente tem que fazer para que ela aprenda, a gente fica de braços cruzados, porque a gente não sabe fazer o diagnóstico.” (Diretora da escola ).

Nesse trecho ressalta-se a importância atribuída ao diagnóstico como norteador da prática pedagógica. Assim, é possível perceber que os educadores acreditam que, quando uma criança apresenta dificuldades na aprendizagem, se faz necessária a orientação da medicina para possibilitar o avanço escolar dessa criança.

No caso de alunos que necessitam de uma avaliação médica, a escola costuma encaminhar para um neurologista parceiro da instituição, que realiza as consultas gratuitamente. Mas, de acordo com a coordenação, como nem sempre existem exames que possibilitem o diagnóstico correto do problema da criança, o médico se baseia nos relatos da escola e da família. Então, muitas vezes, a medicação indicada não surte o efeito esperado. Assim, a família, descrente no médico, não retorna para reavaliar o caso e trocar a medicação. Muitas famílias também se mostram contrárias aos laudos e diagnósticos atribuídos aos seus filhos, e travam uma verdadeira batalha com a escola para provar que seu filho não tem a síndrome ou o transtorno diagnosticado.

Outro entrave mencionado é quando a criança necessita da avaliação de um outro profissional, ou mesmo de um tratamento, pois aí eles esbarram nos escassos recursos financeiros, ou mesmo na falta de interesse da família em realizar o tratamento. Desta forma, apesar da escola encaminhar as crianças para atendimentos especializados, isso nem sempre é acolhido e aceito pelas famílias. Geralmente, é comum encontrar nas escolas,

crianças que são identificadas pelos seus diagnósticos, pelo que marca como diferentes, por aquilo que lhes falta. Crianças cuja singularidade é desconsiderada em favor de um conteúdo curricular que deve ser cumprido, e

que, para tanto, todos devem apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem: serão identificados como inábeis os que não seguirem o padrão (BATISTA; TACCA, 2011, p. 141).

Como o laudo ou o diagnóstico podem segregar a criança com a marca daquele que é diferente, nem todas as famílias estão dispostas a apresentarem para a escola o diagnóstico ou laudo que recebem do médico. Algumas famílias sequer comunicam à escola que seu filho passou por uma avaliação médica, pois temem pela forma como seu filho poderá ser tratado após a confirmação de algum tipo de diagnóstico.

Como vimos, a Coordenação da escola enfatiza a importância dos diagnósticos, atribuindo-lhes a função de nortear o trabalho docente. Na prática, porém, sabemos que, muitas vezes, um diagnóstico pode contribuir para desresponsabilizar o professor/instituição em relação à aprendizagem da criança e excluir ainda mais o aluno das práticas pedagógicas. Assim,

diante da magnitude do problema, que assume contornos de um importante desconforto social, o risco é incorrer na prática da segregação, mesmo que o intuito seja, ao contrário, prestar assistência à infância, por meio das mais diversas estratégias discursivas de adaptação do escolar. É a análise das dificuldades escolares, sustentando-se no discurso científico, que vai situar os fracassados em uma mera posição de objeto do conhecimento, marcá-los por um ato diagnóstico que, embora se mostre vacilante entre uma “patologia” e uma “disfunção”, não vacila em prescrever um déficit (SANTIAGO, 2005, p. 13).

Ainda que os gestores ressaltem a importância dos diagnósticos, eles também admitem a possibilidade de equívocos. É possível perceber isso a partir de alguns trechos da conversação com a equipe gestora:

Às vezes, chega um diagnóstico de uma síndrome e nem todos os profissionais concordam sobre esse diagnóstico. Nós temos um caso aqui, de uma menina que recebeu diagnóstico de Síndrome de Irlen. A mãe não gostou, e procurou um outro neuropediatra, que deu um outro diagnóstico. Não me lembro mais, mas era uma outra síndrome. (Vice-diretora da escola).

Então, podemos perceber que, mesmo entre os médicos, não existe um consenso em relação aos diagnósticos ligados aos problemas de aprendizagem. Ainda citando o caso da aluna que recebeu dois diagnósticos diferentes:

Esse segundo profissional falou que não tinha cura a síndrome dessa criança e mandou uma apostila de toda grossura para a escola. Nessa apostila, tinha escrito tudo que a gente devia fazer e como devia fazer. (Vice-diretora da escola).

A mãe adorou porque ela não tinha nada para fazer, ficou a responsabilidade para a escola. A escola se vira. (Diretora da escola).

Se, por um lado, a escola deseja o diagnóstico porque acredita, assim, poder planejar sua prática pedagógica em função da “patologia” da criança, por outro lado, ela se indigna quando recebe, junto com o diagnóstico, uma orientação do que fazer e de como agir, alegando que a responsabilidade pela aprendizagem da criança ficou toda na sua mão. A escola também reconhece que esses diagnósticos não são tão precisos, o que faz com que sejam questionáveis, aumentando a sensação de insegurança diante das crianças que apresentam impasses na aprendizagem.

Outro entrave citado pelos gestores da escola está relacionado à postura da família dos alunos, principalmente os alunos que apresentam impasses na aprendizagem. A escola reclama do descaso e do desinteresse de muitos pais, que não acompanham a vida escolar de seus filhos, e não atendem às solicitações da instituição. Em muitos momentos os gestores relacionam a postura da família ao seu poder aquisitivo:

O que eu percebo é que os pais que têm menos poder aquisitivo não se interessam pela escola. (Vice-diretora da escola)

Esses pais querem coisas de resultado imediato; o cabelo, a roupa, educar a filha para casar... (Supervisora da escola).

Quando os pais têm um poder aquisitivo um pouco melhor, aí o problema não é da criança, é da escola; nós é que não sabemos ensinar. (Vice-diretora da escola).

Os conflitos entre a família e a escola ganham uma repercussão ainda maior, quando essas duas instituições decidem se enfrentar e culpabilizar uma à outra pela não aprendizagem da criança. A escola justifica o fracasso da criança associando-o à falta de interesse da família, que não valoriza o estudo, nem a escola, e também ao seu nível socioeconômico, que não garante o acesso ao mundo letrado. A família, por seu lado, atribui o fracasso da criança aos métodos da escola: "A mãe falou comigo que a aluna V. só aprende na aula particular, ela não aprende na escola." (Vice-diretora da escola).

Os efeitos desse conflito ficam mais evidentes quando a escola apresenta uma hipótese diagnóstica para a criança, apropriando-se de saberes adquiridos de outros campos do conhecimento, como a Psicologia e a Medicina. A coordenadora da escola relata que, ao identificar algumas características da Síndrome de Irlen em uma criança, pediu aos pais que levassem essa criança ao médico para uma avaliação. Quando a mãe retornou, avisou à escola que, segundo o médico, ela poderia processá-los por inventar doença para o seu filho.

Outros problemas acontecem quando os especialistas, que avaliam as crianças encaminhadas, criticam a escola por não possuir métodos adequados para lidar com as especificidades de seus alunos.

Diante desse contexto, podemos perceber que as explicações que a escola utiliza para justificar o fracasso do aluno giram em torno das abordagens apresentadas no capítulo anterior. Nós podemos identificar claramente a abordagem organicista, quando a escola aponta a falta de laudos como um dos dificultadores de seu trabalho com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Trata-se da hipótese de que o aluno apresenta algum problema orgânico que possa estar impedindo o seu acesso ao saber.

A concepção do *handicap* sociocultural também fica evidente quando a escola relaciona o poder aquisitivo da família e a sua falta de interesse pela escola como empecilhos para o sucesso dos alunos oriundos dessas famílias.

Assim, com ou sem diagnósticos, com ou sem o apoio familiar, observamos que, ao tratar dos entraves existentes para a alfabetização dos escolares, os profissionais colocam em evidência a existência de alunos que desafiam o trabalho docente e que são verdadeiros enigmas para a instituição; alunos que avançam lentamente no aprendizado, independente do poder aquisitivo de sua família e da participação e interesse da mesma em sua vida escolar; alunos que não se enquadram na justificativa de que as dificuldades de aprendizagem são fruto de desestrutura familiar ou de carência cultural; alunos que se mostram refratários a várias medidas e propostas de intervenção pedagógica.

Esses alunos estão presentes nas escolas públicas e também nas particulares. Estão nas escolas bem conceituadas ou não. Estão em maior ou menor número, mas estão presentes em qualquer escola.

Na Escola Alfa, os gestores relacionaram, para a pesquisa, seis alunos que se encontram na condição daqueles com os quais a escola já tentou todas as intervenções pedagógicas ao seu alcance e que, a despeito dessas ofertas, não avançaram significativamente no processo de aprendizagem. Dessas seis crianças, apenas duas foram selecionadas para participarem da pesquisa por atenderem aos critérios estabelecidos para a seleção. Ou seja, os dois alunos tinham idade superior a oito anos; possuíam mais de três anos de escolarização; apresentavam entraves no processo de ensino-aprendizagem, após terem participado de várias intervenções pedagógicas, e uma defasagem conceitual significativa em relação à idade e ano cursados. Os alunos selecionados, tratados por nomes fictícios neste trabalho, são:

Melissa, que frequenta o 6º ano do Ensino Fundamental, tem 11 anos de idade, possui diagnóstico de Síndrome de Irlen e, apesar de estar alfabetizada, não consegue acompanhar a

turma, apresentando grandes defasagens em habilidades básicas de leitura e escrita e na área da Matemática.

César, que frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental, tem nove anos de idade. De acordo com a escola, não foi avaliado por nenhum médico ou outro profissional, não está alfabetizado e não respondeu a nenhuma proposta de intervenção realizada pela escola.

Esses dois casos serão apresentados nos capítulos seguintes, sendo o primeiro uma expressão do que se entende atualmente como medicalização da infância, e o segundo, um caso de inibição intelectual.

### **3 A medicalização dos problemas escolares**

Vivemos em uma sociedade em que o fenômeno da medicalização tem ganhado cada vez mais destaque. Entendemos a medicalização como um “processo no qual problemas que

não eram considerados de ordem médica passaram a ser vistos e tratados como problemas médicos" (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 209).

Ainda segundo as mesmas autoras, desde a década de 1970, já se falava em medicalização; porém, com o passar do tempo, mais problemas foram sendo incorporados ao campo médico. Assim, observa-se hoje uma tendência cada vez mais acentuada de utilizar tratamentos médicos para sofrimentos ou comportamentos que não são considerados adequados pela sociedade.

Dentro desse contexto, podemos discutir como a medicalização tem repercutido no ambiente escolar, uma vez que o discurso médico tem sido amplamente divulgado e apropriado em diversos âmbitos da vida social. Assim, esses saberes médicos que são apropriados pela população em geral vão construindo representações, inclusive sobre a infância normal e sadia, sendo que "o corpo normal assume dois significados principais: a) o que não possui deformações físicas; b) o que se desenvolve conforme esperado" (ASSUNÇÃO; ASSIS; CAMPOS, 2012, p. 92). Esses saberes acabam por influenciar o cotidiano das pessoas. Na escola, isso não é diferente, pois

o saber médico difundido na mídia leiga atualmente apresenta-se na escola de forma marcante. É comum que professores e coordenadores professem diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. É comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de uma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 240).

Dessa forma, pessoas normais que apresentam dificuldades nos seus processos de escolarização e nos modos de se comportar, podem ser transformadas e tratadas como doentes neurológicos (MOYSÉS; COLLARES, 2011) que apresentam disfunções, síndromes ou transtornos específicos.

Uma das consequências disso é o aumento da tendência a localizar no aluno as causas das suas dificuldades escolares. Então, sempre que um aluno continua apresentando entraves na aprendizagem após inúmeras intervenções pedagógicas, ele é encaminhado ao Serviço de Saúde. Nessa linha de raciocínio, o problema estaria no corpo biológico do aluno. Dessa forma, ao buscar esse tipo de saída para os problemas do aluno ou para o aluno problema, a instituição escolar está tentando solucionar essa questão, baseando-se nos saberes adquiridos em outros campos de conhecimento.

De acordo com Guarido e Moysés (2011, p. 158), a divulgação da mentalidade de que os tropeços na escolarização sejam decorrentes de alguma doença do aluno reforça a ideia de

que há uma estreita faixa de normalidade em que poucos se encaixam. Logo, vem a necessidade de se criar mecanismos para enquadrar os que não estão dentro do padrão que é considerado normal. Daí surgem os diagnósticos, os tratamentos e os medicamentos que acabam servindo para "silenciar" as diferenças.

Dessa maneira,

levando em conta as crianças, tem se produzido, atualmente, uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos e de terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos ocorridos na infância. O que reconhecemos como resultado desse tipo de prática é que um número cada vez maior de crianças e em idade cada vez mais precoce é medicada de forma a tentar sanar sintomas das crianças, sem considerar o contexto no qual se apresentam, não levando em conta, também, as complexas manifestações singulares de cada sujeito. Assim, no lugar de considerar um psiquismo em estruturação, supõe-se um déficit neurológico (GUARIDO, 2011, p. 29).

Então, para que serve um diagnóstico? Em que medida ele facilita a vida de uma criança com dificuldades de aprendizagem? Por que a escola anseia tanto por um laudo médico? E a família, como se posiciona diante dele?

De acordo com Brzozowski e Caponi (2013, p. 212), um diagnóstico pode fazer com que as pessoas mudem de postura diante de um aluno. Assim, uma criança que era vista como malvada, preguiçosa, mal educada, dentre outros atributos, passa a ser considerada doente. Desta maneira, a correção de seu comportamento passa a ser mais terapêutica do que punitiva. Além disso, as pessoas geralmente passam a ter mais paciência com a criança. Logo, o diagnóstico parece gerar um tipo de compreensão que antes estava ausente.

Assim, de certa forma, um diagnóstico tem o papel de acalmar as pessoas porque oferece uma explicação para um fenômeno sobre o qual nada se sabia, ou seja, uma elucidação para a pergunta: o que será que acontece com esse aluno para que ele não consiga aprender? Porém, como adverte Santiago (2013, p. 156), “uma coisa é o diagnóstico produzido pelo saber médico e outra, o modo como tal diagnóstico é estabelecido no espaço educacional”. No espaço educacional, esse diagnóstico é interpretado a partir da formação e dos saberes complementares dos educadores.

Desta maneira, o diagnóstico dentro de uma escola, ao mesmo tempo que apazigua, pode se constituir em mais um mecanismo de exclusão, porque marca a criança como aquela que não se encontra dentro da estreita faixa de normalidade, constituindo-a como diferente. Também a busca por uma medicação que resolva ou diminua o problema indicado pelo laudo pode se tornar uma realidade na vida de muitas crianças. Atenta a esse problema, Meira (2012) analisa

de forma crítica o processo de medicalização da vida cotidiana, especialmente no campo da educação escolar, destacando os processos do não aprender e do não se comportar na escola.

A autora alerta para o fato de que essa atual “epidemia” de diagnósticos produz uma “epidemia” de tratamentos, que nos casos em que não são necessários, podem ser muito prejudiciais à saúde. E como é sabido, os problemas escolares que são medicados estão relacionados ao não aprender e ao não se comportar como a escola considera adequado. Esses problemas são muito comuns nas instituições escolares e, na maioria das vezes, não se configuram em um transtorno ou em uma doença. Porém, acabam recebendo esse estatuto de doença e, como consequência, são medicados. Segundo Santiago (2013, p. 16), “Há alguns anos, era comum os pais resistirem a aceitar o fato de seus filhos necessitarem de medicação para garantir o processo de aprendizagem. Nos dias de hoje, porém a primeira opção deles, nesse caso, tem sido a busca de tratamento quimioterápico”.

Diante dessa nova realidade, temos um número muito grande de crianças fazendo uso de medicações com vários efeitos colaterais. Entre os remédios mais usados está o metilfenidato (cujo nome comercial mais conhecido é ritalina), também denominado como “droga da obediência”. De acordo com Diniz (2009), as estatísticas mostram que o consumo dessa medicação mais que dobrou nos últimos anos. Embora ela tenha o efeito de acalmar os usuários e mantê-los mais concentrados, seu mecanismo de ação não foi completamente desvendado.

Assim,

a Ritalina, em altas doses, ou se injetada ou inalada, é tão aditiva quanto a cocaína. Conforme o cérebro se adapta à presença contínua da droga, afeta áreas cerebrais responsáveis por memória, aprendizagem e julgamentos; essas regiões começam a se alterar fisicamente (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 102).

Na verdade, esses medicamentos têm a função de manter as crianças sob controle e reduzir os efeitos desagradáveis gerados por seus comportamentos inapropriados. Logo, o que acontece é que, na maioria das vezes, os adultos e os profissionais que se ocupam da infância não se preocupam muito em ouvir as crianças que lhe são confiadas, atendo-se mais a prescrever um remédio e/ou um tratamento.

A medicalização dos problemas escolares se transforma em uma saída para resolver os entraves na aprendizagem e os comportamentos que a escola considera inadequados. Porém,

fazer uma crítica ao diagnóstico excessivo de doenças mentais não tem como objetivo negar os sofrimentos humanos, como muitos podem afirmar. Pelo contrário, tem como objetivo alertar a sociedade sobre: (1) o uso excessivo de medicamentos, que podem apresentar inúmeros efeitos adversos, (2) a transformação de situações que poderiam ser resolvidas sem a interferência médica em doenças, (3) o uso comercial que as grandes empresas da saúde

fazem do sofrimento humano e (4) a falta de apoio e de reflexão social sobre a configuração da nossa própria sociedade e de suas instituições (escola, sistemas de saúde e assistência social) (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 217) .

Então, torna-se necessário enxergar outras possibilidades diante dos problemas escolares apresentados pelos alunos, como discutir tais problemas utilizando-se de outras abordagens teóricas, que possibilitem ao indivíduo agir sobre os seus problemas. Também a estrutura escolar, a organização dos currículos, as práticas pedagógicas adotadas para o ensino dos conteúdos e as exigências sobre a condução dos tempos e espaços escolares devem ser colocadas em discussão, antes de transformar as dificuldades da relação ensino/aprendizagem em problemas a serem tratados como doenças.

A seguir, será apresentado um estudo de caso que ilustra bem a forma como um diagnóstico pode marcar a trajetória escolar de uma criança. No caso apresentado, chamaremos a menina de Melissa para preservar sua verdadeira identidade.

### **3.1 Melissa e sua história**

Na época dos encontros promovidos por esta pesquisa, Melissa tinha onze anos de idade e era aluna do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pública pesquisada. Ela ingressou nesta escola em 2009, aos seis anos de idade. Embora Melissa resida em um bairro de periferia, mais distante dessa escola, sua família optou por essa instituição por considerá-la referência em qualidade de ensino. Na época da pesquisa, Melissa morava com a mãe, de 39 anos; o pai, de 41, e a irmã, de 18.

Melissa é uma menina muito comunicativa que, embora preste atenção em tudo o que acontece à sua volta, não consegue prestar atenção às aulas.

De acordo com os relatos da Sra. A, mãe de Melissa, logo nos anos iniciais ela foi chamada pela escola. Frequentando ainda o 1º ano do Ensino Fundamental, a escola reclamava que Melissa ficava sentada, em atitude passiva, e não participava das aulas. Os pais da aluna, atendendo à solicitação da escola, procuraram uma equipe médica de Belo Horizonte. A equipe era composta por um neuropsiquiatra, um neurologista e um psicólogo. Após avaliar a criança, a equipe chegou à conclusão que Melissa não tinha nenhuma doença ou transtorno.

Mas os problemas da aluna continuavam, e a escola prosseguiu pedindo à família que fossem realizadas outras avaliações. Desse período em diante, Melissa e sua família frequentaram os consultórios de diferentes profissionais, à procura de uma explicação para as

atitudes e para o baixo rendimento escolar da garota, que nessa época estava mais relacionado ao pouco envolvimento nas atividades escolares.

Embora os médicos atestassem que não havia nada de errado com Melissa do ponto de vista médico, seus pais insistiram que fosse prescrita alguma medicação que pudesse melhorar o desempenho da garota na escola. O médico, instado pela família, acabou por prescrever ritalina<sup>7</sup>. Durante algum tempo, a aluna fez uso dessa medicação. Uns seis a oito meses depois, os pais acharam que o medicamento não estava fazendo tanto efeito; ou seja, não estava acalmando, nem tão pouco deixando a menina concentrada. Melissa continuava apresentando pouco interesse pelas aulas, e seu comportamento continuava sendo motivo de reclamação por parte da escola. Porém, conforme ela foi crescendo, seu comportamento tornou-se mais desafiador: ela não parava quieta em sala de aula, conversava com seus colegas o tempo todo, não fazia as tarefas escolares e desobedecia às regras estabelecidas pela instituição. Em função disso, a escola foi ficando muito incomodada com o comportamento inadequado da menina, e passou a cobrar cada vez mais da família de Melissa uma solução para esse problema. Foi então que os pais resolveram pedir ao médico que receitasse outro remédio para Melissa.

O médico, dessa vez, prescreveu tofranil, um antidepressivo para todas as formas de depressão, incluindo as formas endógenas, as orgânicas psicogênicas e a depressão associada com distúrbios de personalidade. O medicamento também é utilizado para o pânico, as condições dolorosas crônicas, o terror noturno e a enurese noturna.

Esse remédio também não resolveu os problemas de Melissa, pois, depois de algum tempo, os pais constataram que sua filha não apresentou nenhuma mudança em seu comportamento. Além disso, os entraves escolares continuavam. Melissa, apesar da medicação, continuava apresentando desinteresse pela escola e participando pouco ou quase nada das atividades propostas.

Assim, os anos que se seguiram foram marcados por uma relação difícil entre a família de Melissa e a escola. A família queixava que a escola cobrava avaliações médicas que pudessem localizar algum problema em Melissa. A escola, por sua vez, dizia que a família não era muito colaborativa e que não se preocupava em levar adiante os tratamentos de Melissa. Foi nesse contexto que, em 2013, a família de Melissa procurou uma psicopedagoga indicada pela escola. Dessa vez, Melissa recebeu o diagnóstico de Síndrome de Irlen, definida como uma alteração visuoperceptual, causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que produz alterações no córtex visual e déficits na leitura.

---

<sup>7</sup> Medicação muito utilizada no tratamento de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), que tem como efeito aumentar a concentração das pessoas.

A psicopedagoga que fez o diagnóstico de Síndrome de Irlen também indicou o uso frequente de Overlay: uma lâmina de sobreposição que tende a facilitar a leitura para os portadores dessa síndrome. A escola sugeriu que a família levasse Melissa a uma consulta em um centro especializado, que pudesse indicar o uso de óculos com a lente necessária para esse caso. Porém, de acordo com a família de Melissa, a consulta nesse local custava em torno de R\$1.500,00 e os óculos a partir de R\$4.000,00, valores que ultrapassavam o orçamento familiar. Dessa maneira, Melissa utilizava apenas a *overlay*.

Preocupada com esse novo diagnóstico, a família de Melissa procurou um oftalmologista, que não concordou com esse laudo e atestou que Melissa não tinha nenhum tipo de problema visual.

Nos registros escolares a respeito da aluna, encontramos o relatório da psicopedagoga identificando em Melissa a presença de sintomas da disfunção perceptual e da dificuldade no processamento visual.

Nesse momento, porém, os problemas escolares não se resumiam apenas ao desinteresse e ao comportamento de Melissa, já que ela tinha um diagnóstico. A aluna apresentava um rendimento abaixo do esperado para a turma/série que frequentava, pois, com o tempo, foi se construindo uma defasagem conceitual em sua aprendizagem. Desse modo, era bem perceptível a diferença entre o nível de aprendizado de Melissa e das outras crianças da sua idade enturmadas em sua sala de aula.

Na análise da pasta em que ficavam os registros escolares dessa aluna, além do laudo já citado anteriormente, encontramos também um relatório elaborado pela Coordenação da escola, de onde destacamos o seguinte trecho: "Melissa tem grandes dificuldades para reter informação. A família não é muito participativa... Fez uso de ritalina por um tempo, mas ano passado o médico suspendeu esse medicamento e trocou por tofranil. Observamos uma queda em seu desenvolvimento."

Analisando o trecho acima, podemos concluir que a Coordenadora acredita que o problema de Melissa seja orgânico, uma vez que relaciona a queda no desenvolvimento da aluna à suspensão do uso do medicamento (ritalina). Outro dado importante é a forma como a coordenadora se refere à família de Melissa, classificando-a como pouco participativa. Então, seguindo essa linha de raciocínio, a escola se vê limitada na prática pedagógica com essa criança, uma vez que, se o problema é do campo médico, então ela necessita de um tratamento, e os responsáveis por esse tratamento são os seus familiares.

No histórico escolar, em todas as séries cursadas, encontramos a observação de que apesar de apresentar um rendimento insatisfatório, Melissa foi promovida por progressão

continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo, e sim ao final de cada ciclo de aprendizagem. Com isso, independente do desempenho do aluno, ele é promovido ao ano seguinte. Naturalmente, existe uma proposta para que esse aluno seja assistido para superar as dificuldades e conseguir acompanhar a sua turma atual. Porém, na prática, sabemos que nem sempre as estratégias propostas conseguem ter o efeito que se espera. Em consequência, os alunos acumulam cada vez mais dificuldades, o que acaba comprometendo o seu processo de aprendizagem.

Então, apesar de trazer informações importantes, o histórico não trazia muitos dados sobre Melissa, especialmente sobre o seu "rendimento insatisfatório". Foi aí que a fala dos professores nos ajudou a compreender melhor como era Melissa dentro da sala de aula.

A professora de Português nos informa o que segue:

A Melissa é uma menina muito extrovertida, muito alegre. Você olhando para ela nem fala que ela tem dificuldade. O jeitinho dela é muito espontâneo. Ela é comunicativa. Mas tem muita dificuldade em leitura e interpretação. Aqui na escola, nós temos o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) e também temos uma professora que trabalha o reforço, mas a Melissa não melhorou nada com essas intervenções. Ela escreve coisas que não tem nada a ver... lê, mas não interpreta o que lê. Ela tem uma leitura silabada. As respostas dela não tem nada a ver com o que está sendo pedido. Então, a professora de reforço trabalha com ela as atividades, porque ela é uma aluna que precisa ter uma atenção voltada só para ela. A escrita dela é alfabética. Mas ela não consegue acompanhar a turma. (Professora de Português)

A professora de Português ressalta que, mesmo com as aulas de reforço, a aluna não avançou nada. Então, temos a impressão de que Melissa está totalmente fechada para a aprendizagem escolar. É importante enfatizar que Melissa não participou do projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições**, pois, apesar desse projeto ser classificado como uma intervenção pedagógica do PIP, ele se aplica apenas aos alunos que não conseguiram se alfabetizar. No caso de Melissa, considerou-se que ela foi alfabetizada sem necessitar desse projeto.

Já a professora de Matemática aponta a questão da dificuldade conceitual, questionando a possibilidade de haver uma doença ou transtorno que interfira no desempenho de Melissa. Isso nos remete ao fato de a aluna não conseguir se apropriar do conhecimento:

A gente percebe uma grande dificuldade na Melissa, em relação ao conteúdo. Eu dou aula de Matemática, e ela está num nível muito abaixo do esperado para quem está no 6º ano. Ela tem muita dificuldade de assimilação, não sei se isso não foi bem trabalhado com ela, ou se é dela mesmo essa dificuldade. Ela não consegue manter o aprendizado. Ela tem muita dificuldade, mas não quer ser tratada diferente. Quando eu ofereço para ela atividades com menos grau de dificuldade, ela não aceita, ela quer fazer a mesma atividade da turma. Ela tem uma certa resistência... (pausa)... a atividade da turma, ela começa,

daí a pouco larga. Ela não dá continuidade a nada. Eu fico pensando até onde isso é de alguma doença ou diagnóstico que ela possa vir a ter, ou até mesmo até onde é enrolo dela. Ela demora para fazer, sabe? Eu acho que tem a dificuldade dela, mas tem também o pouco interesse em fazer... ela não quer fazer o diferente, mas não quer fazer o da turma também. Ela quer copiar quando já está pronto, não quer tentar fazer... Mas, acho que também não dá conta de fazer. (silêncio). Às vezes, usa a lâmina azul (para Síndrome de Irlen). Quando não usa a lâmina, ela reclama que as letras dançam. Mas, se a gente não cobrar, ela não usa a lâmina. (Professora de Matemática)

A professora de Matemática refere-se à dificuldade de assimilação e afirma que Melissa não consegue manter o aprendizado, porém ela também aponta a questão de a aluna não querer ser tratada de forma diferente. Assim, a aluna não consegue realizar as atividades da turma, mas também não aceita receber atividades mais fáceis. Essa atitude de Melissa, apesar de não ser bem compreendida pela professora, nos parece razoável na medida em que ela nos conta que se sente humilhada ao receber tarefas diferentes e ter que fazer atividade de anos anteriores ao seu.

Por fim, a fala da professora de Ciências, que menciona o comportamento de Melissa, sem contudo associá-lo a uma questão patológica:

A Melissa é muito inquieta. Ela não consegue ficar parada no lugar dela por muito tempo. Quando escrevo algo no quadro, ela tenta, parece que quer escrever, mas ela é muito lenta... eu tenho que ficar o tempo todo no pé dela, senão ela não faz nada, não desenvolve. É quase uma aula particular. Então, o que eu faço? Eu coloco um aluno que é mais esperto para ajudá-la... assim, ela vai. Só assim para ela render mais... ou sou eu com ela, ou algum colega. Ela não dá conta de quase nada. Rende muito pouco. Ela não questiona nada, ela só preocupa em conversar com os colegas. Se acontecer alguma coisa, chegar alguém na porta da sala... aí ela quer saber, quer dar palpite... mas na aula mesmo, não quer participar. Agora que estamos conhecendo melhor ela, porque antes não era minha aluna. Ela tem muita dificuldade na leitura, mas é uma leitura razoável... só não sei se ela dá conta de entender o que está lendo... ainda não sei se ela realmente entende a matéria do jeito certo, ou se está entendendo do jeito dela. Ainda não captei como ela está entendendo a matéria. (Professora de Ciências)

A partir do relato da professora de Ciências foi possível perceber que para Melissa apresentar um desempenho melhor em sala de aula, ela precisa da mediação de alguém. Nesse contexto, os colegas de Melissa têm um papel fundamental, pois ela apresenta um especial interesse por seus colegas. Esse fato também pudemos perceber nas conversas que tivemos com Melissa, em que ela nos revelou a importância que dá aos feitos e diálogos de seus colegas. Essa postura de interesse pelos colegas, principalmente pelos meninos, pôde ser percebida em diversos momentos. Desse modo, vemos que essa professora encontrou uma forma de ajudar a aluna a avançar no aprendizado quando utiliza a mediação dos colegas. Melissa pode não se

interessar tanto pelos conteúdos escolares, mas se interessa muito pelos amigos de sua idade. Entrelaçar o saber ao relacionamento com os colegas de sala parece ajudar a aluna.

Ao tentar compreender os possíveis motivos das dificuldades escolares de Melissa, a hipótese da coordenação da escola é a da existência de algum transtorno ou problema de ordem orgânica, associada ao desinteresse familiar. Isso pode ser deduzido pelas inúmeras vezes em que a escola solicitou uma avaliação médica da aluna, e pela forma como se refere à postura da família de Melissa. Já a equipe docente aponta para uma defasagem conceitual: embora levantem a possibilidade de um problema orgânico, acreditam que o problema pode apresentar outras causas, como, por exemplo, o pouco interesse da aluna e a sua falta de envolvimento nas atividades escolares.

### **3.1.1 A criança e sua família**

Nosso primeiro contato com a família de Melissa foi realizado para informar sobre a pesquisa e convidá-los a participar dela. Nesse primeiro encontro estiveram presentes apenas Melissa e sua mãe. Apesar da descrença da Sra. A na escola, ela aceitou o convite.

O segundo contato foi realizado na entrevista de orientação psicanalítica. Novamente, apenas a mãe de Melissa esteve presente, sem a presença do pai da aluna. Somente na terceira entrevista contamos com a presença do Sr. J, pai de Melissa.

A mãe nos relatou toda a história da trajetória que ela e sua família percorreram em busca de um diagnóstico que pudesse explicar os entraves de Melissa na aprendizagem. Apesar de os médicos serem unânimes em afirmar que o caso de Melissa se tratava de uma falha pedagógica, uma psicopedagoga diagnosticou Síndrome de Irlen. Na escola, prevaleceu a opinião da psicopedagoga que atestou a Síndrome de Irlen e não o diagnóstico dos médicos consultados, evidenciando o desejo de atribuir um diagnóstico a Melissa a fim de explicar seus impasses no aprendizado. Na grande maioria dos casos encaminhados ao Serviço de Saúde, "constata-se a normalidade da criança; nesta situação, quando as causas do não aprender não estão centradas na criança, é frequente que a escola reaja mal ao diagnóstico, não o aceitando e encaminhando a criança a outro serviço, até que se confirme a sua opinião, previamente estabelecida" (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 195).

Durante a entrevista, foi possível perceber o conflito entre a família e a escola devido à insistência da instituição para que a menina fosse avaliada por diversos especialistas. Em alguns momentos, a Sra. A afirmou que a escola arrumava diagnósticos para a sua filha e que queria

que ela fosse medicada. De fato, a família foi procurando especialistas até encontrar um que atribuísse um problema a Melissa a fim de apaziguar a busca da escola pelo diagnóstico.

A mãe de Melissa também nos informou que sua filha frequentava aula particular todos os dias, no período em que não estava na escola. Porém, ao conversar com a professora particular, descobrimos que a menina não estava frequentando essas aulas, pois geralmente acompanhava sua mãe em seus passeios, ou mesmo ficava em casa dormindo nos horários em que deveria ir para a aula particular. Em relação ao cotidiano de Melissa, foi possível perceber que ela dedicava várias horas do seu dia para ficar jogando no computador, para andar de bicicleta, para brincar com suas colegas, sendo que não apareceu o hábito do estudo como parte de sua rotina.

Na entrevista realizada, destaca-se a necessidade de se parar de buscar um diagnóstico para Melissa, e começar a organizar melhor a rotina da garota, para que ela tivesse tempo de estudar em casa. Recomendamos também que a família incentivasse a leitura, a participação na aula particular e nas intervenções propostas pela pesquisa.

Nos outros contatos com a mãe de Melissa foi possível perceber que, apesar de sua boa vontade em nos encontrar, nem sempre atendia às nossas solicitações, uma vez que, em casa, a família não estava desenvolvendo com Melissa as atividades que foram sugeridas por nossa equipe.

Assim foi possível perceber que a Sra. A era uma mulher muito comunicativa, que não trabalhava fora de casa e, por isso, ficava encarregada de se dedicar exclusivamente à educação de sua filha mais nova, mas que nem sempre conseguia cumprir com o que era combinado. De acordo com o Sr. J, pai de Melissa, que esteve presente apenas na segunda entrevista realizada com a família, sua esposa era muito permissiva e acabava atendendo a todos os desejos de sua filha.

O Sr. J e sua filha mais velha trabalhavam; portanto, ficavam o dia todo fora de casa. Já Melissa e sua mãe passavam mais tempo juntas e, por isso, compartilhavam de alguns hábitos que o pai não via como saudáveis.

O Sr. J reclamou que a sua mulher saía muito; quando não ia para as lojas comprar e ficar conversando com as atendentes, ia para a casa de sua mãe, avó materna de Melissa. Então, muitas vezes, ao invés de estudar ou ir para a aula particular, Melissa acompanhava sua mãe nesses passeios.

Outra reclamação que o Sr. J fez foi em relação à postura da sua esposa: "Quando Melissa diz que não quer ir à aula particular, porque está com dor de cabeça, ou porque vai ficar em casa dormindo, ela concorda."

O pai de Melissa reconhecia que sua filha precisava de limites e responsabilidades. Isso pode ser percebido em seu desabafo: "Ela faz o que quer, na hora que quer e do jeito que quer!!!".

Quando indagada sobre os motivos que a levavam a ter tanta dificuldade em dizer "não" para Melissa e ser tão permissiva com sua filha, a Sra. A não conseguiu responder. Ela se justificou dizendo que isso só acontecia de vez em quando, mas não conseguiu responder porque agia assim. Apenas concordou que gostava de ficar com sua filha e concluiu que ela era a sua companhia nos passeios cotidianos.

### **3.1.2 A menina Melissa**

No primeiro encontro com Melissa, ela não estava desatenta, desinteressada e agitada como a escola descrevia. Pelo contrário, mostrou-se uma menina tranquila, bem consciente dos problemas que enfrentava na escola e capaz de falar de seus incômodos.

Ao ser questionada sobre o que acontecia com ela na escola, Melissa prontamente respondeu: "- Eu não consigo aprender!"

Na sequência, Melissa relatou que, apesar de estar no 6º ano, recebia um livro de atividades do 3º ano, e do quanto se sentia humilhada com esse fato. Ela também nos falou de uma lâmina azul que era usada para facilitar a sua leitura e evitar que as letras ficassem dançando diante dos seus olhos. Em relação à questão de as letras ficarem "dançando no papel", ao trabalharmos com Melissa notamos que ela conseguiu ler muito bem sem o auxílio da lâmina azul. Por isso, constatamos que provavelmente o que acontecia era que Melissa repetia o diagnóstico dado a ela, identificando-se com ele.

Outro ponto que ela abordou foi a forma como era chamada por seus colegas: "- Eles me chamam de burra, falam que eu preciso estudar mais! Me mandam sentar virada para frente."

A maneira como Melissa era tratada por seus colegas parecia incomodá-la, mas ela dizia que fingia não ouvir. Até porque ela demonstrava estima por esses colegas. Sobre essa questão, ela nos contou que ficava olhando para trás porque os meninos ficavam "mostrando gracinha". Melissa falou de alguns colegas que chamavam a sua atenção, justificando que era por isso que ela se distraía durante as aulas.

O jeito como Melissa falou desse assunto nos mostrou uma menina bem atenta e interessada nos feitos desses colegas. Na verdade, é bastante comum que as meninas da idade de Melissa comecem a se interessar pelos meninos, e que ocupem boa parte do seu tempo com

as preocupações próprias da adolescência, que começam a aparecer com os primeiros sinais da puberdade. Assim, percebemos em Melissa um cuidado maior com sua aparência, um interesse por elementos do universo feminino e uma maior curiosidade por assuntos relacionados a namoros.

Ao falar de sua família, ela contou com entusiasmo sobre as maratonas das quais seu pai participava, demonstrando manter uma relação de admiração com seu pai. Na verdade, o pai era a única pessoa que conseguia ter um pouco de autoridade sobre Melissa. Assim, além dessa relação afetuosa, ela também demonstrou uma identificação com seu pai, revelando que queria seguir a mesma profissão dele, que era policial militar.

### **3.1.3 A nossa intervenção**

Nas intervenções pedagógicas, Melissa também consegue focar sua atenção e realizar as atividades propostas, apresentando dificuldades ligadas às defasagens conceituais que já possui. Diante disso, foi possível questionar se os remédios seriam assim tão necessários para melhorar o desempenho de Melissa.

A partir da sondagem diagnóstica pedagógica, foi possível constatar que a escrita de Melissa, apesar de alfabética, era precária, e se caracterizava por trocas e omissões de letras, bem como a união de duas ou mais palavras. A sua produção textual não apresentava pontuação, nem parágrafos. A leitura também manifestava uma série de limitações, caracterizadas por um ritmo muito lento e pela silabação, bem como pela dificuldade em entender o que foi lido. Na Matemática, Melissa dominava apenas a adição e a subtração.

No primeiro encontro, foi possível perceber certa empolgação de Melissa. Ela chegou antes da hora marcada, arrumou-se toda, como se fosse para um passeio.

No segundo encontro, Melissa já começou a ter outra postura: apesar de realizar as atividades propostas, ficava reclamando o tempo todo.

A partir do terceiro encontro, a aluna começou a se atrasar frequentemente e a reclamar, dizendo que não queria fazer as atividades, pois eram cansativas ou difíceis.

Às vezes reclamava que as letras estavam dançando. Pacientemente, conversávamos com Melissa sobre isso, e ela acabava admitindo que apenas não queria realizar a atividade. Na verdade, Melissa tentou reproduzir em nossos encontros o que fazia em sala de aula, na aula particular e no ambiente familiar. Para romper com esse comportamento, que estava cristalizado e que ela repetia nos diferentes espaços em que circulava, foi preciso ser firme e responsabilizá-

la por suas decisões e atitudes. Então, vimos a postura de Melissa se modificar: ela passou a demonstrar mais interesse pelas atividades propostas e a reclamar menos.

Com o decorrer do tempo, conseguimos estabelecer uma boa relação com Melissa. Sempre estivemos dispostas a acolher as suas queixas, sem, contudo, colocá-la no lugar de vítima. Ao contrário, sempre procuramos mostrar a importância e mesmo a necessidade de ela assumir suas responsabilidades e arcar com as consequências de suas atitudes.

A primeira atividade realizada foi a leitura de uma história. Melissa apresentou uma leitura silabada, tendo maior dificuldade em ler as palavras que ela não conhecia. A leitura seguiu sem o uso da lâmina de Overlay.

Ao ser questionada sobre o texto lido, foi possível perceber que a dificuldade de interpretação da menina estava mais ligada ao desconhecimento de algumas palavras. O primeiro déficit identificado estava relacionado ao vocabulário de Melissa. A orientação dada foi que, para entender um texto, é preciso conhecer o significado das palavras presentes no texto. E quando necessário, o aluno deve usar o dicionário.

Melissa não conseguia sequer encontrar uma palavra no dicionário, não sabia como usá-lo e sua forma de se organizar em ordem alfabética. A primeira intervenção, portanto, foi ensiná-la a usar o dicionário, tarefa que ela aprendeu com sucesso. Aliás, o dicionário abriu para Melissa um mundo de possibilidades. Poder procurar o sentido de uma palavra ou mesmo conferir se a escrita de alguma palavra estava correta teve um grande significado para a vida escolar de Melissa. Assim, o dicionário foi o primeiro livro pelo qual Melissa se interessou.

A segunda atividade foi de Matemática. Nas quatro operações básicas da Matemática, foi possível constatar que a aluna dominava a adição e a subtração. Já a multiplicação e divisão não foram realizadas com sucesso. No exemplo abaixo, é possível perceber o impasse de Melissa:

$$\begin{array}{r} 293 \\ \underline{\quad 3} \\ 626 \end{array}$$

Melissa pensa e depois realiza o seguinte cálculo:  $3 + 3 = 6$ ,  $3 + 9 = 12$  (fica o 2 e vai o 1) e  $2 + 3 + 1 = 6$ . Ao ser informada que não realizou uma multiplicação e sim uma adição, Melissa ri.

O primeiro passo foi explicar a ideia multiplicativa, que Melissa compreendeu muito bem. Depois da explicação, ela não conseguiu realizar as operações propostas por não saber de cor os fatos da multiplicação. Decorar a tabuada foi, então, outra orientação dada à aluna.

Porém, foi necessário dedicar algum tempo dos encontros a essa atividade, uma vez que Melissa não a fez nem em casa, nem na aula particular.

Outra atividade em que Melissa não demonstrou muita habilidade foi na produção de textos. A ausência de parágrafos e pontuação revela características típicas da fase inicial do aprendizado da escrita. Outra característica que a aluna apresentou dessa fase foi a hipótese de que a escrita é a reprodução fiel da pronúncia oralizada de algumas palavras, como nos exemplos abaixo:

TAVA (estava)  
 DEXAVA (deixava)  
 JOGO (jogou)  
 PEGA (pegar)  
 CUANDO (quando)

Para ajudar Melissa a perceber sua dificuldade, a intervenção consistiu em comparar a pronúncia de determinadas palavras com a representação escrita delas em jornais, revistas, livros e mesmo no dicionário.

Já em relação à produção de textos, a principal intervenção foi mostrar à aluna a importância de planejar a escrita, ressaltando a necessidade de ter clareza do assunto que será tratado, do público leitor e do melhor suporte e gênero textual para expressar tais ideias.

Em primeiro lugar, apresentamos modelos de diferentes gêneros e suportes textuais, discutindo as principais características de cada um. Depois, propusemos a escrita, com o planejamento e a revisão. Utilizar a escrita para se comunicar em situações do dia a dia, como para escrever um bilhete, um convite, uma carta, ou mesmo para fazer um registro em seu diário, ajudou Melissa a refletir sobre a produção textual, buscando uma aplicação mais prática dessa atividade em sua vida.

Ao propor uma produção de texto, Melissa nos questionou se poderia escolher qualquer tema. Concordamos com sua proposta. Ela, então, escreveu sobre a história de Rapunzel.

#### RAPUNZEU

Era uma Vez uma menina  
 cer tinha um cabelo Bem grandis ir  
 uma Bruxa não dexava ela corta o Cabelos  
 porque se Ela cortar a Bruxa ia morrer  
 emtão a Brincesa tava Perdida na  
 torre Muitos ano então u prinsipir  
 ficou perdido ir eles tinha jar Comhesidor  
 ar rapunzeu emtão ela Gritou ar rapunzeu  
 rapunzeu jogo seu gabelo Emtão ela jogo  
 ir or prinsipir subio então ar Bruxa  
 pegou ele ir prendeu ele Ficou preior  
 na corenti ir a Bruxar prendeu ele na correntir emtão ele pediu para

Bruxar para dar um Bejor na rapunzeu  
 ir a Bruxa dexou emtão um espeho  
 ceprou Emtão ar rapunzeu foi bexar  
 Ele pegou or catro dir vidro ir cortou  
 or cabelo delar ir ar Bruxar foi morendo  
 ir ar rapunzeu Liberto ele ir emcomtro  
 ceus pais dir novo  
 fim !

Nessa produção, percebemos a ausência de pontuação e paragrafação. Além disso, Melissa parece desconhecer as regras relativas ao uso de letra maiúscula, colocando-as aleatoriamente no texto. Analisando essa produção de texto, é possível perceber muitos erros ortográficos e de concordância. Podemos, então, concluir que Melissa ainda não domina muitos aspectos convencionais da escrita, como a ortografia, por exemplo.

O texto a seguir também reforça a escolha de Melissa por temas de contos de fadas. Outro aspecto é que ela usa o título como um gancho para iniciar a história.

Era uma vez

Uma Bela menina, xamada  
 Luciana Ela tava amdando pelo seu  
 jardim emtão xegou um Belo principe e ele falou:  
 \_ Oque a menina mais Bonita,  
 do reino tar amdanno pelo seu jardim,  
 sozinha?  
 \_ Eu tava xerando ar flor a mais  
 xeroza er ar orqidia azul er vc  
 oquer vc esta fazemdo aci em  
 seu principe?  
 \_ Eu tava pasando aqui com  
 meu cavalo, por que?  
 \_ Um ata eu tava pensando  
 que vc tava mir segindo  
 \_ quem eu? eu não  
 emtão Eles foi sir comhesendo  
 ir foi feliz para sempre..  
 fim?

Nessa segunda produção é possível perceber que Melissa se preocupou em utilizar a pontuação, embora nem sempre tenha feito de maneira correta. Também procurou fazer parágrafos, o que já é um avanço em relação à produção anterior. Outro aspecto que chama a atenção é que Melissa utiliza a escrita que comumente usamos ao conversar no computador ou nas mensagens enviadas por celular. Por exemplo, vc, como abreviação para a palavra você. De uma forma geral, a análise pedagógica nos permite afirmar que Melissa apresenta dificuldades ortográficas comuns a alunos que ainda estão se apropriando da escrita.

A intervenção realizada priorizou, além do incentivo à leitura e à escrita, um trabalho sobre o uso da pontuação e sobre a reflexão de alguns aspectos convencionais da escrita.

Mas, além da análise pedagógica, é preciso tratar de outras questões subjetivas, como por exemplo, a seleção dos temas. Os temas que Melissa escolhe para suas produções giram em torno de histórias românticas, com príncipes, princesas e bruxas, sempre histórias com um final feliz. Aliás, na segunda produção textual, ela apresenta o fim com um ponto de interrogação, levando-nos a inferir que essa história talvez não tenha acabado por ali. Essas escolhas demonstram que as atenções de Melissa podem estar voltadas para a problemática edipiana, que é revivida na adolescência.

Em um dos nossos encontros, Melissa chegou trazendo uma agenda em suas mãos e confidenciou que aquela agenda era uma espécie de diário. Assim, destacamos a seguir um trecho da conversa que tivemos nesse dia.

Eu sorri e disse:  
 P: Ah, quando eu tinha a sua idade também tinha um diário.  
 M: Mesmo?  
 P: Sim.  
 M: Eu não deixo ninguém ver a minha agenda.  
 P: Eu também não deixava ninguém ler o meu diário.  
 M: É mesmo? E o que você escrevia nele?  
 P: Eu escrevia sobre a minha vida; as coisas que eu gostava de fazer, o que acontecia comigo... escrevia sobre os meus amores.  
 Melissa ri.  
 Eu pergunto:  
 P: O que foi? Por que você está rindo?  
 M: Porque também escrevo isso na minha agenda.

Nesse diálogo é possível perceber que Melissa está preocupada com as questões próprias da fase que está vivendo - a adolescência - e que a escrita começou a ser utilizada como uma forma de registro das suas vivências e emoções por meio da agenda. Essa preocupação adolescente também aparece no texto abaixo:

#### Meu diário idiota

Quando era pequena tinha meu primeiro diário, que meu pai mideu escrevia todos meus problemas meus amores e também meu coração meus sentimentos quando sentia perto do menino que eu gosto, ele estuda na mesma escola do que eu mais ele estuda di tardi esti menino xama, Cauã ele foi meu primeiro amor am ele era da minha sala no 2º e 3º ano.

Ele tar oje no 5º ano e também ele vai para o 6º ano anucivem mais tem uma coisa ele gosta de uma menina da sala dele i essa menina eu não sou com acaradela.

Mas o importanti é o amor. FIM.

No texto acima, é possível perceber que Melissa apresenta um grande avanço em relação às produções anteriores, com uma escrita mais organizada, e com menos erros ortográficos. Outro ponto observado é que Melissa deixa os contos de fadas para escrever sobre a sua vida, o que já demonstra uma abertura maior da aluna, com uma possibilidade de expor suas questões.

Aos poucos, a atitude de Melissa vai se tornando diferente. Ela se mostra muito mais interessada em aprender e em entender as coisas.

Durante nossos encontros, Melissa começa a relatar sobre algumas aulas da professora de Ciências. Em geral, aulas que trabalharam temas próprios da adolescência. Num desses encontros, Melissa chega com um livro nas mãos, cujo título é **A culpa é das estrelas**, de John Green. O livro narra o romance entre dois adolescentes que se conhecem num grupo de apoio para pessoas com câncer.

Ao ver o livro, perguntei:

P: Você já começou a ler esse livro?

M: Sim.

P: É uma história bacana... assisti a esse filme. Ele está em cartaz no cinema.

M: Eu sei. A professora de Ciências nos levou para assistir esse filme .

P: E aí? Você gostou do filme?

M: Eu coloquei meu fone e fiquei vendo as imagens.

P: Por quê?

M: As letras passam muito rápido. Eu não consegui ler.

P: É... esse filme não é dublado.

M: Por isso que comprei o livro.

Melissa começou, então, a conversar sobre o filme comigo. E eu falei:

P: Para quem não leu a legenda, você entendeu muito bem o filme.

M: É que minha colega me contou...

Melissa começou a se interessar pela leitura como uma forma de buscar informações que lhe ajudassem a compreender melhor a adolescência.

Depois dessa conversa, procuramos a professora de Ciências, que nos contou que estava trabalhando com a classe temas ligados à adolescência; por isso, programou a ida ao cinema para assistir com os alunos a esse filme. Ela também nos disse que Melissa estava se comportando bem em suas aulas: mais interessada, mais participativa, que passou a fazer as tarefas e que na última aula, ela levantou o braço e pediu para ler uma questão da atividade que estavam fazendo.

Embora essa professora tenha notado uma considerável mudança em Melissa, o mesmo não aconteceu com as outras professoras, que continuaram reclamando dos mesmos aspectos em relação à aluna. Por que a mudança que se processou com uma professora não aconteceu com as outras?

É importante salientar que embora Melissa tenha mudado e que esteja vivendo um processo diferente, ela ocupa em sua sala de aula o lugar do aluno problema. Foi nesse momento, que realizamos uma conversação com os professores de Melissa, para tentarmos quebrar um pouco as identificações que já estavam muito cristalizadas. Infelizmente, nem todos os professores puderam estar presentes. Entre os que estavam, percebemos em alguns uma grande dificuldade em aceitar a possibilidade de ter ocorrido alguma mudança em Melissa. Apenas a professora de Ciências e de Português admitiram ter percebido alguns avanços na aluna.

A conversação realizada com os gestores da escola foi mais produtiva, pois possibilitou uma mudança de atitude deles e os estimulou a ver Melissa de outra forma. Pode-se dizer que eles perceberam que a menina começou a se interessar pelos livros e notaram também uma mudança de postura desta aluna.

Então, ainda que uma conversação possa ser útil para mostrar os avanços que foram conquistados, e como a inibição de Melissa cedeu, não podemos ter nenhuma garantia de que todos os professores consigam olhar Melissa com "outros olhos" e mudar a maneira como trabalham com a aluna.

Por algum motivo, a professora de Ciências e suas aulas ganharam um outro sentido para Melissa. Isso pode ser devido ao fato de as aulas estarem mais ligadas a temas que interessam particularmente à aluna, ou pode também estar relacionado à figura dessa professora, que conseguiu estabelecer uma transferência positiva com a aluna. A respeito disso, Santos (2011) esclarece que,

na relação pedagógica, de forma semelhante ao que acontece na relação analítica, a transferência faz com que o aluno se volte para a figura do professor. O professor é, para o aluno, aquele que sabe. Nessa relação, a transferência se instala por meio de um intercâmbio entre inconscientes: o inconsciente do professor e o do aluno. Em definitivo, o fenômeno se constrói a partir de um traço do professor - que pode ser um traço próprio ou construído - mas que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente. Na relação dos alunos com os professores, o vínculo estabelecido também traduz claramente uma experiência passada (p. 130).

Independente dos fatores que conseguiram ocasionar essa mudança, uma coisa é certa: Melissa nos mostrou que é capaz de se comportar como a escola considera adequado, de se concentrar e estudar sem precisar de medicamentos ou de acessórios para a leitura. Dentre todas as mudanças que se processaram, é importante destacar que, depois do dicionário, Melissa começou a se interessar por outros livros, como nos informou a Coordenadora da escola: "Hoje Melissa fica pra baixo e pra cima com um livro debaixo do braço!".

### 3.1.4 O que o caso nos ensina

O que este caso nos revela é que uma dificuldade de aprendizagem pode ganhar estatuto de síndrome e prejudicar toda a trajetória escolar de uma criança.

O caso de Melissa nos mostra o quanto as nomeações que as crianças recebem pode definir o "lugar" que elas vão ocupar, seja em suas famílias, seja em suas escolas e salas de aula. Desde muito cedo, a menina recebeu nomeações que foram ditas na escola e repetidas em casa: “Essa menina não presta atenção na aula... Ela aprende agora e daqui a pouco esquece... Ela não entende o que lê... Ela não dá conta de realizar as atividades... Ela não aprende... Ela vê as letras dançando... Ela não fica quieta...”

Em função dessas nomeações, a família realizou uma verdadeira maratona, passando por médicos e outros profissionais em busca de entender o que Melissa tinha. Na tentativa de compreender o problema que Melissa apresentava, a busca por um diagnóstico de Síndrome de Irlen foi a solução encontrada. O diagnóstico causa um apaziguamento na angústia ao nomear os impasses existentes e permite que as pessoas possam se desresponsabilizar por aquelas crianças que não aprendem. Então, encontrar um nome que justifique o problema que a criança apresenta leva à localização de um distúrbio de aprendizagem.

E a expressão distúrbio de aprendizagem? É bastante clara. Refere-se a uma "alteração violenta na ordem natural da aprendizagem por anormalidade patológica", ou seja, uma doença, obviamente localizada em quem aprende. É implícito que, ao se fazer tal diagnóstico, estão (ou foram) devidamente excluídos todos os fatores que possam intervir negativamente no processo ensino-aprendizagem (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 74).

Assim, é preciso estar atento ao fato de que nessa abordagem o problema fica apenas na aprendizagem, sem se remeter ou mesmo questionar a possibilidade de ele estar presente também no ensino.

Em função disso, a busca por uma nomeação que identifique o problema na criança leva a um processo de medicalização. Porém, mesmo depois de possuir um laudo e começar a ser medicada, a situação de Melissa não se modificou.

Nesse contexto, família e escola passaram a se acusar mutuamente: a família afirmando que a escola queria inventar uma doença para sua filha; a escola reiterando que a família não fazia os tratamentos que Melissa precisava. Entre escola e família, a voz da criança não se faz ouvir.

Em meio a tudo isso, Melissa respondeu às nomeações, ocupando um lugar bem singular em sua sala de aula: participando parcialmente das aulas e não realizando todas as atividades propostas; não prestando atenção às aulas, mas acompanhando as conversas de seus colegas e outros acontecimentos da escola. Dessa maneira, ao longo desses anos, Melissa se tornou um problema para a escola e para os seus professores. Paralelo a isso, foi se construindo uma defasagem pedagógica.

Esse problema se configurou em um verdadeiro enigma para a escola, pois

nunca há uma causa única para o fracasso escolar, há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação, com seus efeitos bumerangue, lembra uma espécie de círculo vicioso, com a dificuldade, quando não a impossibilidade, de sair dele num determinado momento (CORDIÉ, 1996, p. 31).

Então, as dificuldades escolares envolvem uma complexidade de fatores que, de acordo com Cordié (1996, p. 11), tem causas múltiplas e diversas, sendo que umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito e outras dependem dos acontecimentos. Logo, nem sempre as intervenções empregadas conseguem êxito.

No caso de Melissa, constatamos que ela possuía uma defasagem de aprendizagem e um total desinteresse pela escola, sendo que o hábito do estudo não aparece como parte de sua rotina diária. A hipótese de Síndrome de Irlen não se confirmou. Outro ponto que nos chamou atenção é a postura da mãe em relação a Melissa. Uma mãe altamente permissiva, que apoiava Melissa em todas as suas atitudes, mesmo quando eram prejudiciais à própria criança. Assim, temos uma mãe que permitia que sua filha ficasse dormindo ou que fosse passear, ao invés de ir à aula particular; e temos uma criança com suas necessidades de amor que respondia às expectativas dessa mãe. E que era reconhecidamente, nas palavras da própria mãe, a sua companheira.

Percebemos que na dinâmica familiar, apenas o pai conseguia ter um pouco mais de controle sobre a filha. Sobretudo, um pai que ela admirava e respeitava. Dessa forma, a entrevista de orientação psicanalítica realizada com os pais de Melissa foi muito importante, pois, como afirma Zornig (2000, p. 127), "o discurso parental é privilegiado não como possibilidade de informar (anamnese) e discorrer sobre a história da criança, mas sim como desvendamento da posição que a criança ocupa na fantasia parental".

Nesse caso, é possível observar que há uma questão subjetiva dessa mãe com a sua filha. Em contrapartida, Melissa ficava totalmente submetida a essa mãe, respondendo às suas expectativas. Porém, é importante destacar que, ao longo do nosso trabalho, Melissa começou a se desvencilhar dessa posição e passou a dar uma resposta diferente da que ela tinha dado até

aquele momento, pois priorizamos outros pontos para ajudar Melissa a superar os entraves escolares e dar uma resposta diferente, da que ela havia dado até então, no campo da aprendizagem.

Contudo, percebemos que Melissa se acostumou tanto a ocupar esse lugar, em que não existem maiores cobranças, que ela demonstrou uma grande resistência em assumir uma outra postura. Então, se por um lado, as dificuldades de Melissa estão no campo conceitual, por outro lado, a sua postura está associada a uma identificação com as nomeações e diagnósticos que já recebeu.

Assim, as intervenções também consistiram em problematizar as posturas e lugares que Melissa ocupava nessa escola e em sua família, convidando-a a se responsabilizar por sua aprendizagem e por suas atitudes, e principalmente a participar mais das aulas.

Durante o nosso trabalho, Melissa deu provas de que a dificuldade dela era mais de entendimento do que de leitura ou de problemas para conseguir enxergar direito. Isso mudou a partir do momento em que Melissa aprendeu a utilizar o dicionário. O dicionário foi o primeiro livro pelo qual Melissa se interessou. Ele abriu uma via para que ela pudesse sair do "eu não entendo nada", e começasse a buscar o conhecimento. Assim, surgiu em Melissa o desejo do saber.

Outro aspecto que favoreceu muito a mudança de postura de Melissa foi a ida ao cinema para assistir ao filme **A culpa é das estrelas**. A estratégia da escola em promover passeios ou aulas em ambientes externos à escola pode ajudar muito alguns alunos. Muitas vezes, a criança encontra nesses outros locais algum tipo de recurso que lhe ajude a superar suas dificuldades. No caso de Melissa, a ida ao cinema e o próprio enredo do filme aguçaram ainda mais o seu desejo de saber.

Mas vale ressaltar que, no discurso da escola, os gestores atribuem a dificuldade de Melissa a um problema orgânico, um problema que eles não sabem direito explicar qual é. Contudo,

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p. 136).

Para concluir, podemos dizer que Melissa conseguiu resolver seus impasses sem demonstrar uma demanda de análise. Porém, ainda precisa de um apoio pedagógico, que trabalhe as defasagens conceituais que ela ainda não conseguiu vencer.

Esse caso nos ensina o quanto é importante privilegiar o singular do sujeito no enfrentamento dos entraves na aprendizagem. Principalmente, ele nos mostra que, talvez, a melhor forma de diminuir o número de alunos “doentes” seja começar a refletir mais sobre a indisciplina, a falta de atenção e a não aprendizagem; começar a ver esses problemas com um outro olhar; começar a questionar o que na escola, ou na vida das crianças, tem produzido a falta de atenção, a indisciplina e a não aprendizagem.

Assim, quem sabe, poder-se-á construir uma escola mais humanizadora, que aprenda e ensine a respeitar as diferenças individuais, onde haja espaço para a subjetividade das crianças.

## **4 A inibição intelectual e a subjetividade da criança**

Neste capítulo, discutiremos os entraves na aprendizagem sob uma ótica que os entende como sintoma ou linguagem que expressa algo do mal-estar do indivíduo. Trataremos aqui da inibição intelectual de um menino de nove anos com muita dificuldade para avançar no aprendizado.

De acordo com Cordié (1996, p. 150), a inibição é um fenômeno de suspensão que pode se manifestar em várias circunstâncias, como a inibição da função alimentar (anorexia), a inibição da função motora (paralisia), da função sexual (determinadas impotências) e a inibição da função intelectual. Por isso,

na inibição, o sujeito revela alguma coisa de sua verdade através de um não que é um não de recusa, não é mais o não produzido no discurso, é um ato: a parada de pensar é um *ato* da mesma qualidade que a parada de fazer (anorexia, paralisia). *A denegação é uma revelação do inconsciente apanhada na cadeia significante; a inibição é um ato que se situa mais na vertente do objeto* (CORDIÉ, 1996, p. 151).

A mesma autora explica que um ato não é uma ação. Na ação há uma vontade; já o ato está ligado a uma questão inconsciente, que sempre leva a uma repetição:

a definição da inibição "como forma negativa, como falta, ou somente como redução de uma aptidão, diminuindo ou destruindo a sublimação" responde a esse processo, mas também é utilizado com um outro contexto específico de intervenção psíquica. Nesse segundo caso, trata-se, ainda, de um mecanismo de defesa precoce, que restringe, no entanto, não as atividades do eu, mas o próprio processo sublimatório. Essa modalidade de inibição ocorre precisamente quando o recalque deve investir uma quantidade de angústia que ultrapassa a quantidade de sublimação. Estabelece-se, então uma luta entre a libido e o recalque, contudo fora do terreno das tendências do eu (SANTIAGO, 2005, p. 105).

De acordo com Neves (2011, p. 154), "é possível pensar que o fracasso escolar, em alguns casos, possui o estatuto de um sintoma que incomoda, e por isso, pede deciframento". Então, é importante pensar os casos de dificuldades de aprendizagem levando em consideração a possibilidade de produção de sintomas nos fenômenos da aprendizagem. Ao se considerar a possibilidade da inibição intelectual como responsável pelos impasses na aprendizagem, há que se preocupar com como a singularidade do sujeito reflete, nos seus entraves, os conceitos e conteúdos escolares.

Deste modo, Cohen (2006, p. 92) destaca que "essa recusa em saber muitas vezes, aparece na criança como uma impossibilidade de entrar em contato com temas que tocam em pontos delicados de seu ser".

Mas, de que saber estamos falando? Do saber enquanto conhecimento? Ou do saber do inconsciente? Qual é o saber que é afetado pela inibição intelectual? Antes de ter que se haver com as questões do saber, toda criança busca conhecer o seu corpo, conhecer o mundo e formular hipóteses. Então, de acordo com Cordié (1996, p. 155), os problemas que despertam a inteligência das crianças são as curiosidades sexuais. Do mesmo modo, Nezan (2006) assegura que:

em seu texto "Sobre as teorias sexuais das crianças", Freud (1908) afirma que a pesquisa sexual faz com que a criança coloque a sua investigação a partir do desejo de saber sobre a sexualidade. As teorias sexuais das crianças serão construídas por elas próprias e depois abandonadas, esquecidas, recalçadas ou fixadas no inconsciente. Sobre esse desejo de saber, a criança vai se deparar com o primeiro e grande problema de sua vida e vai se colocar a questão: "De onde vêm os bebês?" (p. 86).

Perguntar de onde vêm os bebês é também perguntar por si mesmo, pela sua própria origem e própria sexualidade. Porém, para muitas pessoas - dentre essas, pais e professores - é muito difícil lidar com as manifestações da sexualidade infantil e, sobretudo, com os questionamentos que as crianças fazem sobre seu próprio corpo, sobre as relações entre o feminino e o masculino, sobre as interações familiares e sua genealogia e sobre muitos outros aspectos. Casarotti (2011) considera que

a tarefa de educar é levar a criança a aprender a controlar suas pulsões, sendo impossível conceder-lhe liberdade sem restrição para atuar todos os seus impulsos. No entanto, uma repressão excessiva não só impediria a criança de agir, como poderia originar nela a seguinte reflexão: "Não posso pensar sobre isso". Isso porque a criança acredita que suas ideias são conhecidas pelos adultos, além de acreditar na onipotência de seus pensamentos, o que a leva a acreditar que eles se realizarão. Assim, ela deve bani-lo de sua consciência, recalçando-os no inconsciente, de onde só retornarão pelo sintoma neurótico (p. 123).

Entretanto, é preciso respeitar a curiosidade da criança, e entender que ela está relacionada

a tudo o que diz respeito às origens, mas também ao desejo e ao gozo. Esse saber sexual a descobrir se nutre da problemática edipiana, em particular de tudo o que se refere à cena primitiva. O que quer a mãe? Como apropriar-se do saber do pai? Como escapar à castração?... Tantas questões em suspenso. Quanto ao gosto de aprender, a criança descobrirá que lugar ela ocupa na economia libidinal de seus ascendentes: que interesse eles têm pelo saber? O que acontece com seu amor pelos livros? Sabemos bem que é o objeto desejado pelo outro que se torna desejável. O bebê procura se apropriar da caneta com a qual a mãe escreve, o livro que ela lê e não de um outro (CORDIÉ, 1996, p. 155).

Mas o que acontece com as crianças que se fecham para o conhecimento e recusam insistentemente o saber? Nesse contexto, torna-se imprescindível ouvir o que o aluno tem a dizer sobre a sua dificuldade, pois

na inibição intelectual, há uma parada, "não consigo entender", diz o sujeito, e é a repetição dessa parada que faz o sintoma. A psicanálise permite que esse ato seja retomado nas sucessões do significante e que uma parte do gozo que ele encerra possa se tornar mobilizável (CORDIÉ, 1996, p. 152).

Conforme Cordié (1996, p. 145), precisamos levar em consideração o lugar que a linguagem ocupa nas operações cognitivas, destacando os dois registros - consciente (processo secundário) e inconsciente (processo primário) - e entendendo o sintoma como uma metáfora do indivíduo.

Logo, a linguagem pode levar um aluno a bloquear qualquer operação intelectual quando toca em "algo" que é muito insuportável para ele, como no exemplo citado por Cordié (1996, p. 149), em que uma aluna não consegue responder ao professor que lhe questiona com quantas orelhas ela ficaria caso tivesse duas e lhe fosse arrancada uma. E a aluna insistentemente responde que ficaria com duas. Essa resposta mostra como a aluna bloqueia a sua atividade intelectual diante da angústia de mutilação.

Então, para entender o mecanismo da inibição intelectual, precisamos entender também como ela se relaciona com a angústia. A inibição é uma limitação que o ego se impõe para evitar a angústia; por sua vez, a angústia é um sinal de alarme diante de um perigo desconhecido,

um perigo neurótico (CORDIÉ, 1996). Um bom exemplo disso é o caso do pequeno Hans, apresentado por Freud, em 1909, que mostra o estudo de uma neurose de angústia em uma criança de cinco anos. Nesse caso, Freud isola a neurose fóbica, caracterizada pela emergência de uma angústia que se fixa em um objeto substitutivo (SANTIAGO, 2005, p. 66).

A angústia, nesse caso, produz o medo (fobia). A fobia ou mesmo a inibição intelectual vem tratar a angústia via significante, pois o medo (fobia) é mais tranquilizador do que a angústia. O que acontece é que o indivíduo constrói um mito em torno desse significante. Isso é bem exemplificado no artigo "Alice: sexualização da memória dos fatos fundamentais" (SANTIAGO, 2005). A autora mostra como Alice, a partir do conhecimento sobre os fatos da vida, quando uma colega lhe informa sobre a participação de um pai e de uma mãe na concepção de um bebê, apresenta uma dificuldade com os fatos fundamentais da matemática. Essa identificação só pode ser destravada quando Alice pôde expor sua questão através das palavras e não mais da dificuldade de aprendizagem.

A seguir, apresentaremos um estudo de caso que mostra a forma como uma criança fica completamente inerte diante de seu medo, e não consegue progredir na escola. No caso apresentado, chamaremos o menino de César para preservar sua verdadeira identidade.

#### **4.1 A história de César**

Na época dos encontros promovidos por esta pesquisa, César tinha nove anos e frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental. Ele foi matriculado nessa escola aos seis anos de idade. A escolha por essa instituição se deu pelo fato de que ela ficava situada próxima da sua residência.

Entre os registros presentes na pasta escolar de César, encontrava-se um relatório da Coordenadora solicitando uma avaliação neurológica do aluno. Destaca-se o seguinte trecho do relatório, que expressa muito bem a situação pedagógica de César:

Encontra-se no nível da pseudo leitura e escrita pré-silábica. Na escrita utiliza letra cursiva para copiar do quadro. Apresenta dificuldade para entender conceitos básicos, reconhecer o alfabeto e os números. Não consegue interpretar frases ou pequenos textos. Também apresenta dificuldade em realizar as atividades propostas e em reter o que está sendo ensinado. É necessária a constante intervenção da professora para concluir as atividades propostas. O raciocínio lógico-matemático é abaixo do esperado para a idade e ano que está cursando.

De acordo com o relatório, o nível de leitura em que Cesar se encontrava é o da pseudoleitura, ou seja, quando a criança faz uma leitura "falsa", lê apenas as gravuras e cria um

enredo a partir delas. Já o nível de escrita era o pré-silábico 2: fase em que a criança compreende que a escrita é uma forma de representação, porém usa qualquer letra, em qualquer ordem, para escrever.

Embora esse relatório tenha sido escrito em abril de 2012, ao avaliar César em maio de 2014, ele apresentava as mesmas dificuldades citadas acima, o que demonstrava muito pouco avanço no aprendizado durante dois anos.

Além desse relatório, a pasta de César tinha apenas a ficha de matrícula e a cópia de alguns documentos, como certidão de nascimento, comprovante de residência e o histórico escolar. Na pasta do aluno não havia mais nenhuma informação, nenhum tipo de referência a uma eventual avaliação de César por um neurologista ou qualquer outro profissional.

O histórico escolar informava apenas que ele tinha sido aprovado por progressão continuada e que apresentava rendimento escolar insatisfatório na maioria das matérias.

Como forma de intervenção pedagógica, a escola incluiu César no reforço que ela oferece, juntamente com outros oito alunos. Todos os dias, no horário de 13:30h às 15:30h César participava do projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições**. Depois desse horário, César retornava à sua turma de origem e ficava até o final da aula. Embora esse fosse o segundo ano em que César participava desse projeto, a escola nos informou que, dos nove alunos, ele foi o único que não apresentou nenhum tipo de avanço.

Assim, de acordo com os registros escolares e com os relatos dos profissionais da escola, César era uma criança que apresentava muitas dificuldades na aprendizagem. Apesar de todos os esforços da escola, da professora regente e dos professores de aulas especializadas (professora que trabalha na biblioteca, educação física, ensino religioso, professora de reforço...), César não se desenvolveu.

A Vice-Diretora da escola nos informou que César não conseguia escrever nem mesmo o seu nome completo; acrescentou que havia alguns dias em que ele não conseguia reconhecer nenhuma letra do alfabeto, pois uma de suas características era esquecer o que aprendia. Desse modo, aprendia as letras em um dia e, no dia seguinte, já as havia esquecido. Esse fato é interpretado pela escola como "dificuldade em reter o aprendizado".

Ora nos informam que ele não aprende; ora informam que aprende e esquece. Mas, independente disso, o fato é que César se tornou um enigma para a escola. Na primeira conversa realizada com a equipe que coordena a escola, percebemos que a situação de César era um verdadeiro desafio para a instituição, pois, após passar por diferentes métodos de alfabetização, por diferentes professores e estratégias de aprendizagem, ele não demonstrava nenhum tipo de progresso. Os educadores trabalhavam com a hipótese de que César tinha algum

problema orgânico, tanto é que pediram uma avaliação neurológica. Mas, na inexistência de um laudo ou diagnóstico que explicasse as dificuldades do aluno, já não sabiam mais o que deviam fazer para facilitar a aprendizagem de César.

A escola nos informou ainda que, além dessas dificuldades, César não possuía uma boa oralidade e não tinha uma boa percepção dos acontecimentos de sala de aula. Devido a tudo isso, foi solicitada uma avaliação médica. Porém, essa solicitação não foi atendida. Desse modo, a escola acreditava que a avaliação médica não foi feita por falta de dinheiro ou mesmo por falta de interesse da família.

Apesar de um desempenho escolar insatisfatório, César não apresentava um comportamento agressivo ou inquieto. Ele relacionava-se bem com os colegas, professores e demais profissionais da escola. Sempre seguia as normas da instituição, sendo pontual, frequente, educado e obediente.

Assim, os problemas escolares de César que mais preocupavam localizavam-se exclusivamente no campo da aprendizagem, pois, embora demonstrasse um comportamento apático, ele não perturbava a ordem da sala de aula.

Depois de ouvir o que a Coordenação da escola tinha a dizer sobre César, conversamos também com algumas professoras que trabalhavam diretamente com ele. Entre elas estavam a professora regente - responsável pela turma em que César estudava; a professora que trabalhava na biblioteca, que, nos momentos livres, trabalhava com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem; a professora de reforço, que utilizava o Projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições** para alfabetizar os alunos refratários a outras propostas de recuperação.

A professora regente da turma do 4º ano do Ensino Fundamental nos informou o seguinte:

O César é um menino apático... ele praticamente não participa das aulas, devido a falta de conhecimento alfabético. Pode até ser que ele tenha conhecimento de mundo, mas na hora de ler alguma coisa... aí ele fica todo tímido. Eu vejo que ele abaixa muito a cabeça durante as aulas. (silêncio). As crianças nem sabiam que ele não sabe ler... aí teve um dia, que quando ele saiu da sala, eu conversei com a turma e falei para eles não cobrarem nada dele, porque ele ainda não está alfabetizado... aí eles pararam. Mas, na sala de aula, eu vejo que ele tenta... ele vai lá na frente e me pergunta: 'É para fazer isso aqui?'. Ele mostra a atividade. Mas a gente sabe que ele não sabe ler... Ele oscila entre a apatia e a vontade de aprender, e é mais a apatia. Em relação a disciplina, não tenho problemas. Eu não conheço a história familiar, mas acho que o problema dele pode estar aí. Ele participou do reforço, fez as Sessenta lições, mas não conseguiu ser alfabetizado. Ele não sabe nem juntar as sílabas. Ele identifica as vogais, consegue recortar em revistas palavras que tem a letra a. Está montando o abecedário. Mas só conhece letras escritas em caixa alta, não conhece outros tipos de letras. (Professora regente)

Analisando a fala da professora, podemos perceber que ela aponta as dificuldades de César e enfatiza o seu comportamento apático. A sua hipótese gira em torno de problemas familiares. Entretanto, o desconhecimento dela a respeito da história de vida do aluno impede que ela possa justificar melhor a sua hipótese.

Dessa forma, podemos constatar que, diante dos casos de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, predominam na escola as explicações advindas das abordagens organicista, dos transtornos afetivos de personalidade e do *handicap* sociocultural, o que acaba por criar uma situação de culpabilização do aluno e da família pela instituição escolar. Essa atitude também gera certa tensão entre família e escola, pois muitas famílias se ressentem com a escola e acabam entrando em um embate com a instituição para provar que a culpa pelos entraves escolares que seu filho enfrenta não é sua. Outras famílias, ao contrário, emudecem e, sem saber o que e como fazer para ajudar seu filho, passam a evitar qualquer contato com a equipe escolar.

Já a professora que trabalha na biblioteca consegue perceber algum avanço em César durante o tempo em que tem trabalhado com ele. Isso fica claro no trecho em que ela nos conta de seu trabalho com o aluno:

Quando comecei a trabalhar com César, esse ano, a professora do reforço me disse que ele não consegue reter informações. Mas eu não concordo com isso. Ele não conseguia escrever o nome completo, hoje ele consegue. Ele ainda confunde as letras do alfabeto, mas se esforça para aprender. Eu acho que ele tem algum problema, talvez psicológico, porque ele não sabe a data do seu nascimento. (silêncio) Percebo que ele não gosta dos meninos zoarem com ele... fica triste. Eu estou trabalhando com ele, quando tenho tempo, mas não é um trabalho constante, pois sempre falta algum professor, e eu tenho que cobrir a aula. (pausa) Quando posso, utilizo o computador e ele gosta muito. Ele não tinha contato com computador... a família é muito pobre. Sempre leio revistas da turma da Mônica para ele, ele gosta, demonstra entendimento da história. (Professora que trabalha na biblioteca)

Essa professora levanta a hipótese de um problema psicológico, justificando que ele não sabe nem a data de seu nascimento e que fica triste quando é "zoad" pelos colegas. Além disso, a professora também menciona a pobreza da família. Porém, ao trabalhar com César, percebemos que a sua família não era tão pobre assim, e que ele tinha acesso a bens de consumo próprios de uma classe média. A falta de um computador ou mesmo a falta de acesso a revistas em quadrinhos não nos pareciam estar ligadas a questões financeiras, e sim aos objetos que eram ou não valorizados pela família.

Dessa forma, embora saibamos que as dificuldades de aprendizagem de uma criança não possuem uma causa única, e que, no caso de César, seus problemas não se localizam estritamente na carência do seu núcleo familiar, é importante enfatizar que o contexto sociocultural em que ele vive não contribui para o seu aprendizado escolar, uma vez que é um ambiente com poucos estímulos ao saber e que o mundo letrado não é parte integrante da rotina dessa família.

Então, a escola trabalha com a hipótese de que a dificuldade de aprendizagem que César apresenta tenha como causa um problema orgânico. Já as suas professoras relacionam a dificuldade a problemas familiares ou psicológicos, associando-a ao contexto socioeconômico.

#### **4.1.1 A criança**

Nosso primeiro contato com a família de César foi realizado em uma entrevista clínica de orientação psicanalítica com a mãe da criança. Ela se mostrou muito receptiva ao trabalho que estávamos propondo. Durante a entrevista, ela nos contou toda a história da família e dados sobre a vida de César que poderiam nos ajudar no estudo de caso.

César é oriundo de um arranjo familiar bastante peculiar, composto por ele (nove anos); sua mãe (29 anos); seu pai (28 anos); sua irmã mais nova (um ano e quatro meses), uma prima de seu pai, uma mulher com deficiência visual (54 anos); a filha dessa prima, uma moça com deficiência mental (22 anos). A família de César mora em uma casa herdada da avó paterna. Seu pai é pintor e a sua mãe não trabalha formalmente, mas cuida da casa e dos filhos enquanto o pai trabalha.

A avó de César, que aqui chamaremos de Sra. N, criou sozinha seu único filho: pai de César. Ela também ficou responsável por cuidar da filha e da neta de sua irmã, após a morte desta. No caso, elas eram respectivamente, sobrinha e sobrinha-neta da Sra. N, sendo que a primeira é a mulher com deficiência visual e a segunda, a moça com deficiência mental. Como o pai de César, ao se casar, continuou morando com a Sra. N, a casa passou a abrigar uma família bem grande: a Sra. N. com seu marido; a sobrinha e a sobrinha-neta e o núcleo familiar de César. Porém, há aproximadamente dois anos, a Sra. N veio a falecer. Desta forma, o pai de César ficou responsável por continuar cuidando das suas primas, que já moravam ali. Daí, constituiu-se esse arranjo familiar.

Nesse contexto, César nos relata que tem um relacionamento mais conflituoso com a moça com deficiência mental. A Sra. R, mãe de César, também reforça essa questão, dizendo: "- Os dois vivem brigando... parecem duas crianças."

A Sra. R também conta que César era muito apegado à avó (Sra. N): "Eu achava que ele ia dar trabalho com a morte da avó, mas não... ele ficou tranquilo". A mãe de César revela que a Sra. N gostava muito de César, e sempre o paparicava. Assim, tanto César quanto seu pai tinham uma relação afetiva bem forte com a Sra. N.

Ao ser indagada sobre o desenvolvimento de César, sua mãe nos informou que foi um desenvolvimento normal. César andou e falou dentro do tempo esperado, não teve problemas com a alimentação e nenhum tipo de doença. Porém, ele nunca dormiu direito, sempre teve um sono agitado, com pesadelos, e por isso sempre se mexeu muito durante o sono. Ela também revelou que ele ainda dorme no quarto dos pais porque tem medo. Aliás, no quarto do casal, dormem seus dois filhos.

Em relação ao estudo, a Sra. R nos falou que nunca foi muito boa em Matemática, pois, não consegue "guardar as coisas" dessa matéria. Sobre o seu marido, ela disse que apesar de ele ter concluído apenas o 4º ano do Ensino Fundamental, é mais esperto do que ela, que tem o Ensino Médio completo. Assim, podemos perceber que a família de César tem pouca escolarização, e que também apresenta algumas dificuldades com o saber.

A Sra. R, desde o início de nossa pesquisa, se mostrou muito cooperativa, respondendo a todas as questões que fizemos. Também durante os encontros com César, ela teve a preocupação de nos avisar todas as vezes em que César não podia comparecer.

Já em relação ao pai de César, não chegamos a conhecê-lo, pois ele não participou de nenhum dos encontros que foram marcados para a entrevista com a família.

Ao nos contar sobre a sua vida, a Sra. R nos relatou que só conheceu o seu pai, no caso o avô materno de César, quando ela tinha nove anos de idade, pois sua mãe criou os filhos sozinha. Ela relatou ainda que ela e duas irmãs são filhas do mesmo pai; os outros irmãos são filhos de outros homens.

Em relação ao casamento e à presença do pai, a Sra. R contou que apenas ela vive junto com o pai do seu filho. Sua outra irmã, que também tem um filho, é separada do companheiro. Sua mãe, embora tenha tido filhos com diferentes homens, hoje vive sozinha.

A respeito de seu marido, ela nos falou que ele é filho único e que foi criado apenas por sua mãe.

Quando questionada sobre a existência de pessoas na família que não conseguiram aprender a ler e a escrever, ela citou apenas a sua sogra.

Ao falar de sua relação com César, a Sra. R nos confidenciou que quando a criança dormia em seu próprio quarto, era ela que ia para lá dormir com o filho. E hoje, é ele quem não quer sair do quarto do casal.

A Sra. R mostrou-se uma mulher bastante ciumenta, tanto em relação ao seu marido, quanto ao seu filho. Isso transpareceu na seguinte conversa:

César é mais ligado ao pai do que a mim. Tem hora que o pai não está em casa, aí ele me dá atenção. Quando o pai dele está em casa, ele me deixa de lado. Ele é muito carinhoso, mas dá mais atenção ao pai dele. Eu falo com ele que nós dois somos pais, que carinho é tudo igual... mas ele me deixa de lado pra ficar com o pai. Quando ele vê que estou triste, aí ele vem falando pra eu não ficar triste porque ele me ama. Mas eu digo que não ligo não, porque ele é o pai dele e tem mesmo que ser paparicado... isso é tranquilo pra mim.

Apesar de dizer que não ligava, a Sra. R parecia bem incomodada com a relação de César com o pai. Em outros momentos da entrevista, ela também revelou que César tinha segredos que só contava para o pai.

Assim, a partir da entrevista foi possível perceber que essa mãe estabeleceu uma relação de apego muito grande com esse filho, a ponto de ela deixar seu marido sozinho para dormir com seu filho.

Quando questionada sobre o comportamento de César, a Sra. R falou que ele é muito nervoso. Relatou um episódio em que César apertou o pescoço de um primo, e que ela teve que intervir para que ele não machucasse o garoto.

A escola, porém, nunca registrou nenhuma ocorrência de briga ou desentendimento de César com algum colega.

#### **4.1.2 A nossa intervenção**

Desde os primeiros encontros, César se mostrou muito solícito, comparecendo pontualmente nos dias e horários marcados e sempre seguindo nossas orientações.

Embora a mãe de César tenha nos relatado que ele é nervoso e costumava brigar com ela e com alguns colegas, em nenhum momento percebemos esse tipo de comportamento nele.

De maneira geral, César apresentava-se cordial e interessado em participar dos encontros promovidos pela pesquisa.

Apesar de assíduo, é importante enfatizar que nos dias em que César não comparecia, a justificativa era sempre uma dor: uma dor de cabeça ou uma dor de barriga. Quando questionado sobre o motivo da sua ausência, César sempre ressaltava que, às vezes, sentia uma dor forte demais.

César conseguiu estabelecer uma boa relação com a equipe responsável pela pesquisa, o que, segundo informações da escola e da mãe, se refletiu em uma melhora na autoestima e no interesse da criança em relação às tarefas escolares.

A primeira atividade realizada em nossa intervenção foi a leitura de uma história. César realizou uma pseudoleitura. Em seguida, ele desenhou uma casa, com uma chaminé, e explicou onde ficava cada cômodo de sua casa. Depois, desenhou um carro.

A terceira atividade foi um ditado apresentado a seguir:

ISAEU	(BICICLETA)
QIAE	(GALINHA)
GOA	(GATO)
CAEIOC	(CASA)
OAEO	(SOL)

Analisando o ditado, é possível perceber que o nível de escrita de César é o pré-silábico. As letras são colocadas aleatoriamente para escrever a palavra, sem estabelecer nenhuma relação entre a pronúncia da palavra e a letra utilizada na escrita.

Outro aspecto que pudemos perceber durante as intervenções é que César interessava-se por jogos, sobretudo por quebra-cabeça, trilha, jogo do alfabeto, e principalmente pelo jogo da memória. Como uma das questões apontadas pelas professoras do menino dizem respeito à sua dificuldade em se lembrar o que aprendeu, percebemos uma contradição que nos chamou a atenção. Se por um lado, César tinha dificuldade para memorizar o que aprendia em sala de aula, por outro, gostava de brincar com um jogo de memória.

Nos jogos de memória, eram utilizados uma carta com a imagem (desenho), sendo sua correspondente outra carta com a escrita da palavra. Rapidamente, César conseguia associar as cartas corretamente. Isso nos mostrava que César não tinha nenhum problema de memória. Contudo, a sua dificuldade com a leitura e a escrita permanecia permeada pelo “esquecimento” daquilo que, aparentemente, era aprendido.

Ele preocupava-se em compreender as regras e gostava de competir, demonstrando entusiasmo ao vencer as partidas. Embora ficasse triste ao perder, conseguia lidar com essa situação de uma forma satisfatória.

No decorrer de nossos encontros, foi possível perceber que César apresentava especial interesse por histórias de bruxas, zumbis, vampiros, lobisomens, personagens causadores de medo ou terror e que sempre buscavam matar o outro.

Ele gostava de folhear livros e ler histórias (lendo as imagens e criando enredos). Gostava de ouvir a leitura das histórias e demonstrava curiosidade pelos fatos narrados.

Em relação à sua aprendizagem, ele apresentava avanços e retrocessos. Em algumas ocasiões, chegou a apresentar uma escrita alfabética, como no dia em que recortou e colou letras formando as seguintes palavras:

LOBO  
DITADO  
BOLA  
SAPO

Porém, no momento seguinte, ao tentar escrever as mesmas palavras, ele já não conseguia mais. Dessa forma, para mim como para a maioria dos educadores que conheço, César se configurava um enigma que escapa a qualquer explicação cunhada no campo específico da Pedagogia. Trata-se de um caso extremamente difícil, que desafia o saber de um professor e que causa um imenso mal-estar e um sentimento de impotência.

Em seus desenhos, César sempre representava sua casa. Quando questionávamos sobre a ausência de sua família no desenho, ele nos dizia que as pessoas estavam dentro da casa. Mas o fato é que esses desenhos se repetiam continuamente e ele não desenhava nada diferente, como se não tivesse outra coisa para expressar.

Em nosso primeiro encontro com César, ele conversava sobre os seus medos, principalmente de zumbis. Perguntamos a ele o que são zumbis, e ele nos disse que são humanos ruins, humanos mortos que mordem as pessoas.

A alusão a humanos que são capazes de morder uma pessoa nos remete a temas como devoração de partes do corpo e morte, muito comuns nos meninos, e que estão relacionados ao medo da castração. Esses conteúdos também estavam presentes nos seus sonhos.

César relata três pesadelos, transcritos a seguir:

Pesadelo 1: "Eu lembro que era só eu, não tinha mais ninguém, estava tudo cheio de sangue. Quando eu abri a porta da minha casa, estava todo mundo morto. Aí eu acordei."

Pesadelo 2: "Eu sonhei que quando eu era pequeno, eu, meu pai, minha mãe e minha irmã estávamos caindo."

Pesadelo 3: "Um dia, eu sonhei que estava tudo muito preto, aí apareceu um bicho que correu atrás de mim. E eu ia correndo, correndo, até esconder."

Os pesadelos que César relata não apresentam um desfecho bom, pois sempre trazem uma situação da qual ele não consegue se desvencilhar.

Durante as atividades, além dos sonhos, César nos contava um pouco da sua rotina e de assuntos que o incomodavam, como, por exemplo, das primas de seu pai que moravam em sua casa. Ele sempre reclamava da moça com deficiência mental, dizendo que ela ficava gritando e

que não gostava de ajudar nos afazeres domésticos. César parecia muito chateado com a presença delas, e sempre mencionava o seu desejo de que elas fossem embora.

Um dia, César chegou nos contando que o pai da moça com deficiência mental tinha aparecido em sua casa e levado as duas para morar com ele. Nesse dia, César parecia muito feliz com a situação. Porém uma semana depois, ele nos contou que as duas mulheres voltaram a morar com eles.

Outra questão que também incomodava muito a César era o medo que ele tinha do que ele chamava de "mal". Certo dia, disse que seu pai viu um bicho com olhos vermelhos no banheiro da sua casa e nos confidenciou que sentia medo do bicho que morava debaixo da terra. Curiosamente, a escrita da palavra MEDO foi a única que ele memorizou desde o início dos nossos encontros.

Questionado sobre esse bicho, ele respondeu baixinho que era o "capeta". Depois, disse que queria mudar de assunto, pois não podíamos ficar falando do mal, porque, assim, ele ia aparecer. César falou ainda que esse bicho pegava as crianças que ficavam xingando. E nos dizia que não xingava ninguém, mas que, às vezes, se esquecia e xingava. Percebemos que o menino sempre falava do medo e de seus pesadelos.

No encontro seguinte, César chegou contando mais um de seus pesadelos: "Eu, meu pai e minha mãe estávamos procurando minha irmã. Então, nós chegamos em um lugar cheio de fogo e chifre. Aí, nós conseguimos resgatar a minha irmã".

Pela primeira vez, César relata um pesadelo que tem um desfecho favorável. Ao terminar de contar o pesadelo, pede para lermos uma história de lobisomem. A história lida foi sobre um menino que virava lobisomem. Ele se divertiu com a história, e pediu para copiar o desenho da capa do livro. Enquanto fazia isso, César imitava o som que o lobisomem fazia (AUUUUU) e ria muito.

Em seguida, César disse que inventou uma história e pediu para escrevermos a história que ele ditou:

#### César e o lobo

César e sua irmã estavam passeando pela floresta, quando apareceu um lobo. Eles fugiram, saíram correndo e prepararam uma armadilha para pegar o lobo. Só que o lobo conseguiu se soltar.

Então, eles fizeram outra armadilha, em que o lobo ficou preso para sempre. Ele e sua irmã voltaram para casa e foram felizes para sempre.

Nessa história, assim como no último pesadelo que César relatou, é possível perceber que ele começa a criar estratégias que lhe possibilitam lidar melhor com seus medos e conflitos, resolvendo as situações e vivenciando um final feliz.

À medida que César consegue lidar melhor com seus incômodos, ele apresenta também uma melhora em seus estudos, ou seja, ele começa a modificar sua posição em relação à aprendizagem. Porém, ele avança muito lentamente. Outro fato notado pela direção da escola é que ele parece mais feliz e animado.

Aos poucos, a inibição intelectual de César foi cedendo, e suas conquistas, embora ainda pequenas, começaram a aparecer. Ele passou a reconhecer as letras do alfabeto e a formar algumas palavras, usando o alfabeto móvel.

Os desenhos de César também começaram a ganhar novos elementos, como a presença de um ladrão, que aparecia para roubar algumas coisas suas. Então, César já não mais falava dos seus medos; agora, ele tinha segredos para revelar. Esses segredos tinham a ver com um estranho que invadia sua casa para lhe roubar coisas importantes. Dessa forma, percebemos que o tema da castração, ou seja, da perda de coisas importantes que são suas e que vão ser tomadas por um outro, é muito presente para César. Há sempre um zumbi ou um ladrão que vão roubar aquilo que ele ama, no caso de sua família ou de suas coisas. Ao relatar esses segredos, César propunha a presença da polícia como uma forma de recuperar o que havia sido roubado e colocar um fim a essa situação de mal-estar. À medida que seus desenhos ganhavam nomes e novos personagens, César parecia mais interessado nos estudos, embora não tivesse feito avanços significativos na alfabetização.

#### **4.1.3 O que o caso nos ensina**

O caso de César nos ensina que, muitas vezes, os entraves na aprendizagem podem estar relacionados a conflitos psíquicos que incomodam o sujeito. Nesse contexto, a utilização do diagnóstico clínico-pedagógico teve um papel fundamental, uma vez que ele nos permitiu compreender o nível do aluno em relação à alfabetização, mas também trouxe à tona sua paralisação devido ao medo excessivo que o angustiava, levando-nos a identificar em quais esferas estavam a dificuldade de César. Foi possível também intervir, pois esse instrumento "possibilita que a questão da criança seja desvelada pela palavra, e não apenas falada por meio de uma dificuldade de aprendizagem" (SANTIAGO, 2005, p. 41).

Assim, nos encontros com César fomos construindo, a partir de seus incessantes relatos dos medos e pesadelos, a hipótese de que ele tem muito medo da morte e da perda. Mas, no caso de César, o que nos chamava a atenção é que ele nos parecia totalmente "paralisado" por

seu medo. Paralisado no sentido de não conseguir avançar em sua aprendizagem, apresentando uma série de entraves.

Outro ponto é que César parecia apresentar poucos recursos internos para lidar com seus medos. Assim, a outra hipótese que levantamos é que os medos de César podiam estar interferindo em sua aprendizagem e produzindo uma inibição da função intelectual.

Então, o medo, que a princípio aparecia apenas em seus pesadelos, tomou forma e apareceu em seus desenhos e histórias, sendo que esses medos e pesadelos mostravam situações aterrorizadoras, das quais César encontrava dificuldade para se desvencilhar. Em muitos momentos, é possível perceber que César se encontrava totalmente "passivo", aí comumente vinham as dores de cabeça ou de barriga. Em outros momentos, o menino conseguia "caminhar", sem tropeçar tanto no alfabeto, mesmo que ainda com algumas limitações. Desse modo, César fez um percurso no qual conseguia destravar o que impedia o seu avanço escolar, mas logo em seguida apresentava um recuo. Daí a impressão de seus professores de que ele esquecia o que aprendia.

Assim, à medida que César podia falar sobre seus sonhos, medos e desejos, a sua angústia ia diminuindo e ele conseguia construir algumas saídas para os seus impasses. Apesar de César nos dar provas de que é capaz de superar tais dificuldades, pudemos constatar que a inibição aparece de forma subjetiva em seus medos e pesadelos, bem como nos entraves de aprendizagem. Poderíamos fazer várias considerações a respeito da relação da Sra. R com César e mesmo sobre a posição subjetiva dessa criança, porém, não é nossa intenção enveredar por essas discussões. Portanto, cabe ressaltar que, ao final do trabalho, foi formulada uma demanda de análise. Por isso, César foi encaminhado ao serviço de psicologia.

## 5 Considerações finais

O desafio de investigar os possíveis fenômenos que interferem no processo de ensino-aprendizagem utilizando a ótica da Psicanálise foi extremamente enriquecedor para nossa prática pedagógica, pois, durante nosso percurso profissional, muitas vezes deparamo-nos com alunos que nos instigaram por não apresentarem nenhum tipo de avanço após inúmeras e variadas intervenções fundamentadas nos métodos de alfabetização.

Tais alunos demonstravam boa capacidade de compreensão, linguagem oral bem desenvolvida e plenas condições cognitivas, mas, por algum motivo, apresentavam entraves na aprendizagem. Por outro lado, muitos desses alunos não tinham nenhum tipo de problema orgânico que os impedisse de aprender. Então,

é nessa hiância entre o pedagógico e o clínico que procuramos realizar uma investigação e uma intervenção, numa proposta interdisciplinar, que leva em conta o conhecimento sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita e as contribuições da psicanálise para o entendimento dos diversos fenômenos da inibição intelectual (SANTIAGO, 2011, p. 94).

No princípio do curso de Mestrado, questionamo-nos sobre as propostas de intervenção pedagógica oferecidas para essas crianças. Levantamos a possibilidade de que uma escola tida como referência em qualidade educacional pudesse lidar de forma diferenciada com esses alunos.

Diante disso, fizemos um levantamento para saber quais eram as estratégias e propostas oferecidas nas redes municipal e estadual para as crianças que apresentavam dificuldades no aprendizado. Em seguida, investigamos as propostas da instituição escolar que seria estudada.

Durante esse momento, constatamos que as propostas utilizadas por essa instituição eram muito semelhantes às de outras escolas. Embora a Escola Alfa fosse considerada, pelos índices educacionais, uma boa escola e buscasse selecionar o profissional com um perfil adequado para atuar nos projetos de reforço pedagógico, ela também possuía alunos com problemas na aprendizagem que respondiam pouco aos recursos oferecidos. Mas, o que era feito com esses alunos?

Aparentemente, após as estratégias e intervenções sem sucesso, a escola insistia em continuar oferecendo as mesmas propostas para esses alunos. No caso de César, por exemplo, esse já era o segundo ano que ele participava do projeto **Consolidando a alfabetização em sessenta lições**.

Embora, de acordo com a própria instituição, César não tivesse apresentado nenhum tipo de avanço durante a participação no projeto, ele seguia repetindo as mesmas atividades por mais um ano. Todavia, por que insistir em uma estratégia pedagógica que, para aquele aluno, foi infrutífera? Será que dessa maneira a escola facilitaria a aprendizagem do aluno? Essa não seria uma forma de segregar ao invés de incluir?

Aliás, o termo inclusão ou mesmo educação inclusiva é automaticamente associado à Educação Especial, mas é preciso se ter em mente que a educação precisa ser inclusiva para todos os educandos. Todo e qualquer aluno é único, possui características bem particulares; portanto, as metodologias e práticas educacionais precisam respeitar a singularidade de cada um desses alunos.

Então, a inclusão é um termo que pode e deve ser usado em um sentido mais amplo, devendo abranger todos os alunos, inclusive o segundo grupo citado pelas inspetoras, que se refere aos alunos com baixo desempenho escolar e, além deles, os alunos que não possuem nenhum tipo de dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Cavallari (2010), a educação inclusiva silencia a(s) diferença(s) e o diferente, uma vez que incluir tem se tornado, em muitos casos, um significante de normalizar. Assim, embora muitos educadores tenham a consciência de que um aluno só será incluído quando a sua singularidade for respeitada e as suas necessidades educacionais forem satisfeitas, ainda predomina, nas salas de aula, uma prática pedagógica extremamente massificadora, que privilegia o universal, e em que o aluno não possui um espaço para poder expressar suas angústias diante do não saber. Mas por que é tão difícil para o professor lidar com as singularidades de seus alunos? A dificuldade é do próprio professor, é da instituição escolar, ou é do próprio sistema educacional? Por que acolher as diferenças pode ser tão ameaçador? Talvez,

a resistência em acolher as diferenças reside no fato de que tudo o que nos parece estranho ou não familiar expõe o não saber ou o não controle, desestabilizando o lugar de sujeito-suposto-saber que é constitutivo da identidade de agentes educacionais. Essa redução do estranho em familiar, do diferente em normal inviabiliza uma prática inclusiva significativa que contemple a singularidade do sujeito-aluno (CAVALLARI, 2010, p. 678).

Então, mesmo com o apoio de diferentes profissionais, com a flexibilidade curricular e com os projetos educacionais que têm sido incorporados à rotina da escola, parece-nos que ainda falta “algo” que viabilize a inclusão. Onde localizar essa falta? Na relação professor-aluno? Nos métodos e técnicas de ensino? No aluno e na sua família? Na escola? Na formação do professor? Para lidar com essa falta, que pode estar localizada em qualquer uma dessas esferas, os agentes educacionais vão construindo saídas que nem sempre atendem aos seus propósitos.

Para suprir as faltas relativas à formação do professor, Silva (2010) cita a proliferação de cursos de capacitação e atualização em que a busca pelo saber é alimentada pela necessidade de se informar e se atualizar constantemente. Porém, nem sempre esses cursos refletem uma melhor qualificação do professor. A procura por saberes cada vez mais específicos faz com que o professor se aproprie de conhecimentos de outras áreas e, muitas vezes, utilize esses saberes apenas para nomear as dificuldades dos alunos, sem modificar a sua prática e a sua postura diante das impossibilidades do educando. Quando isso acontece, o professor coloca a falta no aluno.

Quando a falta é localizada no aluno, aparecem os encaminhamentos a médicos e outros profissionais, sendo que, frequentemente, essa atitude leva a uma busca por diagnósticos médicos e/ou medicações e ao pedido de auxílio aos inúmeros especialistas que têm se ocupado da infância, isto é, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Tais profissionais, além de prescreverem medicações (quando julgam necessário), também orientam pais, professores, alunos e escola. Embora em alguns casos esse tipo de intervenção seja decisiva para o sucesso da criança, em outros pode ser desastrosa. Assunção, Assis e Campos (2012) chamam a atenção para a importância de se estudar o discurso dos especialistas da infância, no sentido de problematizá-lo, pois existem várias formas de se viver e entender a infância. Um diagnóstico pode ser norteador de hábitos e comportamentos que podem servir tanto para incluir, como para excluir um aluno.

Quando a dificuldade é localizada na família, é feito um trabalho de orientação e ajuda aos pais.

Nessa busca por preencher a “falta” que impede a inclusão, a escola tem passado por inúmeros entraves que, por vezes, podem culminar em formas de segregação ou exclusão dentro do próprio projeto de inclusão. Podemos citar aqui a questão da avaliação. Ainda são encontrados procedimentos inadequados que acabam contribuindo para o fracasso do aluno.

Outros fatores também interferem, como o grande número de alunos das salas de aula das escolas regulares, a falta de conteúdo e de atividades adaptadas às necessidades dos alunos, ou mesmo a precária acessibilidade física de muitas escolas.

Então, a nossa hipótese era que as ofertas criadas para esse público que apresenta dificuldades nos processos de aprendizagem nem sempre atendem às suas necessidades, pois costumam ignorar algo fundamental: a singularidade da criança. No que tange a tais ofertas, só podemos responder sobre sua eficácia, analisando caso a caso, pois, para algumas crianças, essas ofertas foram decisivas para o avanço escolar; já para outras, não.

A pesquisa nos permitiu compreender que mesmo uma escola tida como referência em qualidade educacional encontra obstáculos para lidar com os casos de crianças que não aprendem a ler e a escrever no tempo esperado. Esses obstáculos podem ser entendidos pelo fato de a escola não conseguir explicar o que acontece com aquele aluno, sem recorrer a um diagnóstico que justifique os problemas enfrentados pelo educando, ou mesmo pela dificuldade para se criar estratégias pedagógicas que levem em conta a singularidade e as necessidades educacionais dos alunos, pois "o pedagogo orientado pela pedagogia deve tratar o universal, orientado pela psicanálise ele tratará o particular" (COSTA, 2012, p. 126). Por fim, outro empecilho seria a impossibilidade de muitas instituições em ofertar as aulas de reforço no contraturno escolar, garantindo a continuidade dessas aulas.

Na verdade, o que é possível afirmar é que, independente do número de casos, todas as escolas, públicas ou privadas, possuem um contingente de alunos que não se beneficia das propostas e estratégias ofertadas pela instituição.

Assim, conseguimos responder às primeiras questões que levantamos, em relação às estratégias utilizadas por uma escola de referência para possibilitar o avanço pedagógico dos alunos com entraves na aprendizagem. Porém, no decorrer da pesquisa foram surgindo outras, como, por exemplo: por que algumas crianças não conseguem se beneficiar das propostas de intervenção que lhe foram ofertadas?

Desta forma, além do levantamento das estratégias e recursos utilizados pela escola pesquisada, buscamos também estudar a trajetória de duas crianças que estavam inseridas na instituição e que se encontravam marcadas pelos impasses nos processos de aprendizagem.

Esse percurso de buscar conhecer um pouco da história escolar e mesmo da história de vida dessas crianças nos levou a investigar teoricamente os impasses na aprendizagem, a inibição intelectual e o papel da subjetividade nos processos escolares de medicalização das dificuldades de aprendizagem.

Esse trabalho de investigação, que tinha como base uma proposta de pesquisa-intervenção, contou com o estudo de caso no âmbito da interlocução entre Psicanálise e Educação. Assim,

não se trata, portanto, de fazer apenas uma leitura de impasses na esfera da educação, mas de estudar esses impasses e de, ao mesmo tempo, intervir neles, objetivando permitir um movimento sobre o que cristaliza como impossível e como sintoma (SANTIAGO, 2008, p. 121).

Outro aspecto que nos chamou atenção foi em relação às suposições que a escola faz para explicar as dificuldades dos alunos. Elas sempre giravam em torno da possibilidade de um problema orgânico, que atribui ao aluno um déficit ou uma síndrome, ou em torno de um problema familiar, que classifica a família como problemática, desinteressada ou muito pobre.

Dessa forma, quando as intervenções que a escola oferecia não surtiam efeito, ela logo tratava de encaminhar a criança para uma avaliação médica. Em nenhum momento, cogitou-se a possibilidade de haver uma falha pedagógica ou algum problema com a instituição e seus docentes, pois um diagnóstico serve para explicar ou nomear o problema da criança e, quase sempre, oferece uma forma de tratamento médico. Assim, "o processo de medicalização retira a possibilidade de atuação dos sujeitos sobre o que lhes acontece, já que os problemas, como os de aprendizagem, por exemplo, seriam o resultado apenas de um desequilíbrio cerebral" (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 217).

Consequentemente, tanto pais, quanto alunos e escola podem se desresponsabilizar pelo problema, já que, uma vez que se trata de uma questão orgânica, logo a solução vem de um outro campo do conhecimento: a medicina.

A melhor intervenção da escola sobre os problemas de aprendizagem seria buscar entender o problema da criança para oferecer um atendimento mais adequado às necessidades dos alunos. Na prática, porém, isso quase nunca acontece. No caso da Escola Alfa, em uma das conversações a equipe reclamou quando recebeu do médico que avaliou a criança uma orientação sobre como trabalhar. Assim, é possível constatar que "todos querem um diagnóstico, mas ninguém sabe o que fazer com ele" (CARVALHO, 2013, p. 109).

No caso de Melissa, ressalta-se a importância atribuída ao diagnóstico e ao tratamento medicamentoso. Embora vários médicos tenham atestado que a criança não apresentava nenhuma síndrome ou transtorno, a busca por um laudo só terminou quando uma psicopedagoga

diagnosticou a Síndrome de Irlen. Essa busca foi incentivada e até cobrada pela instituição escolar.

As consequências disso podem ser facilmente percebidas na vida de Melissa. O que era inicialmente um impasse ou uma dificuldade momentânea, com o passar dos anos se transformou em uma defasagem conceitual, que tornou perceptível a diferença entre o nível de aprendizado de Melissa e das outras crianças de sua idade. Além disso, a menina e seus professores começaram a acreditar que ela tinha uma disfunção neurológica segundo a qual a percepção das letras era alterada. Uma das primeiras coisas que Melissa nos fala de sua dificuldade é que ela “vê as letras dançando”. Mas, aos poucos, vai percebendo que as letras não dançam.

A utilização do diagnóstico clínico-pedagógico em nossa pesquisa possibilitou identificar que as dificuldades de Melissa localizavam-se na esfera pedagógica. Contudo, sua postura estava associada a uma identificação com as nomeações e diagnósticos que recebeu. Podemos nos perguntar: qual a consequência, para uma menina que começa a se tornar moça, construir uma identidade que inclui “ter um problema de aprendizagem”?

Assim, esse importante instrumento, aliado à entrevista clínica de orientação psicanalítica, permitiu anular a nomeação de Síndrome de Irlen e mostrou que a dificuldade da aluna estava ligada à dificuldade de entendimento da leitura, em virtude do desconhecimento do significado de algumas palavras. Então, o trabalho teve início mostrando a Melissa a forma de procurar e encontrar o significado das palavras no dicionário, e prosseguiu permitindo que a aluna expressasse pela palavra falada ou escrita seus impasses. À medida que as intervenções foram valorizando o saber de Melissa, e possibilitando que as suas identificações fossem sendo destravadas, Melissa conseguiu se deslocar da posição subjetiva que ocupava e passou a ocupar um lugar diferente diante do conhecimento. O resultado disso foi que, aos poucos, aconteceu uma abertura para o saber na vida de Melissa.

Assim, no caso de Melissa, a aposta que fizemos é a de “gerar uma outra resposta discursiva, ao propor uma prática que vai na corrente do corolário evidente desse tipo de diagnóstico, que é o confinamento da subjetividade ao mais absoluto silêncio.” (SANTIAGO, 2005, p. 14).

No segundo caso, também fica em evidência a hipótese da escola de que o problema de César poderia ser orgânico. Outra hipótese que aparece nas falas dos docentes é a associação entre os problemas de aprendizagem e as condições socioeconômicas da família.

Nesse sentido, levando em conta as conversações e as entrevistas com a equipe escolar, pudemos constatar que a instituição localiza as dificuldades de aprendizagem na criança

(abordagem organicista) ou em sua família. Na verdade, as dificuldades de aprendizagem envolvem uma complexidade de fatores que, de acordo com Cordié (1996, p. 11), tem causas múltiplas e diversas: umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito; outras dependem dos acontecimentos. Logo, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, as relações que se estabelecem no ambiente escolar e os entraves na aprendizagem.

No caso de César, cabe ressaltar que embora a escola acreditasse que se tratava de uma família muito pobre, sem as menores condições econômicas, não foi isso que percebemos ao longo de nossos encontros. Pelo contrário, a família de César, apesar de humilde, tinha acesso a bens de consumo próprios de classes mais favorecidas financeiramente.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a reclamação da escola de que a família não atendia às solicitações da instituição e não acompanhava satisfatoriamente a vida escolar da criança. Em relação a isso, observamos em nossa pesquisa que a família, sempre que contactada, respondeu adequadamente.

No que tange às dificuldades apresentadas por César, foi possível identificar que essas se localizavam na esfera clínica. Então, temos aí um caso de inibição intelectual relacionada a uma fobia.

O diagnóstico clínico-pedagógico teve papel preponderante na situação de César, pois permitiu que ele pudesse falar de suas questões através de suas histórias e desenhos. Assim, aos poucos, ele foi conseguindo alguns progressos no seu processo de alfabetização e começou a superar alguns entraves da sua aprendizagem. Porém, como a dificuldade de aprendizagem de César tinha o estatuto de um sintoma, a partir dela foi formulada uma demanda de análise.

Desta maneira, os dois casos estudados confirmaram nossa hipótese de que quando as estratégias criadas para esse público fracassam é porque existe algo da singularidade da criança que não foi levada em conta. Assim,

a contribuição da psicanálise nos processos educativos é a consideração da subjetividade e do desejo em relação ao conhecimento e às aprendizagens como motor da atividade simbólica, em detrimento de um referencial centrado nas capacidades do organismo para a aquisição e tratamento das informações (NEVES, 2011, p. 154).

A interlocução entre a Psicanálise e a Educação nos oferece outras possibilidades de pensar e de agir sobre os problemas escolares. Logo, o diálogo entre psicanálise e educação ajuda a reverter esse quadro que tem produzido a patologização das dificuldades de aprendizagem, fazendo uma oferta da palavra, tanto na intervenção clínica como na pedagógica (SANTIAGO, 2011, p. 94).

Enfim, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para o campo de estudos sobre os impasses na aprendizagem, bem como possa suscitar outras pesquisas que discutam as fobias como possíveis entraves aos processos de aprendizagem, ou mesmo que analisem o lugar que esse grupo de crianças que apresentam impasses na alfabetização ocupam nas discussões sobre a inclusão e a educação para todos. Será relevante também analisar a maneira como os diagnósticos médicos têm sido apropriados pela escola; quais usos têm sido feito deles; ou ainda um estudo sobre os distúrbios de comportamento presentes no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVARSE, Ocimar M. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

ANGELLUCI, C. B.; KALMUS J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan.-abr. 2004.

ASSUNÇÃO, Cristina Q. S.; ASSIS, Raquel, M. de; CAMPOS, Regina H. F. Infância, ciência e desenvolvimento: representações sociais na revista **Pais & Filhos**. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 77-104, dez. 2012.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que não aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. São Paulo: Alínea, 2011. p. 139-152.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan.-jul. 2005. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BORGES, Sonia. A escola como parceiro-sintoma. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 297-303, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.ufg.br/index.php/interacao/article/1315>>. Acesso em: 31 out. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 14.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, jan. 2008b.

BRZOZOWSKI, Fabíola S.; CAPONI, Sandra N. C. de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-220, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpc/v33n1/v33n1a16>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

COLLARES; C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-213.

CARVALHO, V. Psicanálise/Educação: rumo a um saber novo. In: BRISSET, F. O.; SANTIAGO, A. L.; MILLER, J. (Orgs.). **Crianças falam! e têm o que dizer: experiências do CIEN no Brasil**. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. p. 107-112.

CASAROTTI, Magda H. B. A sexualidade infantil frequente a escola. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 115-127.

CAVALLARI, Juliana S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.

COHEN, Ruth H. P. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Júlio André. O pedagogo orientado pela psicanálise. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino Traço, FAPEMIG, 2012. p. 123-132.

COUTO, Margaret Pires do. **O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?** 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COUTO, Margaret Pires do. **O efeito segregador dos discursos sobre a família.** In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade:** pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 115-127.

DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. Col. LEPSI IP/FE, São Paulo, ano 7, 2009. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100056&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100056&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 3 jul. 2014.

FEIJÓ, Ivana S. C.; SOUZA, Marilene P. R. A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia de aparências. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 115-131, 1996. Disponível em: <<http://www.revista.usp.br/psicousp/article/view/34535>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** Colaboração de Maria Helena de A. MAGALHÃES e Stella M. BORGES. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 27-39.

GUARIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 149-159.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009.

GRIFFO, Clénice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização:** perspectivas do aprendiz. 1996. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

MIRANDA, Margarete Parreira. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema**: um estudo de psicanálise aplicada à educação. 2010. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação de criança hoje: quando o excesso de sentido segrega o sujeito. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 101-113.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: Uma análise a partir da Ciência Médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.

NEVES, Libéria. O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 143-158.

NEZAN, Monica B. C. Inibição intelectual: manejos clínicos. **Estilos clínicos**, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 84-92, jun. 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **Uma introdução à psicologia escolar**. São Paulo: S.P.T.A. Queiroz, 1983.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de;

BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa, Faperj, 2008. p. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre saúde mental e educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 93-99.

SANTIAGO, A. L. Apresentação: A psicanálise do hiperativo e do desatento... com Lacan. In: SANTIAGO, Ana Lydia; MEZENCIO, Márcia (Orgs.). **A psicanálise do hiperativo e do desatento... com Lacan**. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2013. p. 9-24.

SANTIAGO, A. L. O que Rosa ensina sobre a "hiperatividade". In: SANTIAGO, Ana Lydia; MEZENCIO, Márcia (Orgs.). **A psicanálise do hiperativo e do desatento... com Lacan**. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2013. p. 155-165.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. **Estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual: intervenção e formação de professores por meio da metodologia da Conversação**. Projeto de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais / Diretoria de Educação Especial e Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2012. 26p. Não publicado.

SANTOS, Jácia Soares. A criança, o professor e a subjetividade interferindo na aprendizagem: intervenção sobre dois fenômenos de transferência indesejados. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena F. (Orgs.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade**. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2011. p. 129-141.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SILVA, Ceris R.; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 219-248, ago. 2011.

SILVA, K. C. B. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178, jan.-abr. 2010.

SILVA, Marlene Maria Machado da. **Entre a letra e o nome**: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir da intervenção e orientação psicanalítica. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção Passando a limpo)

TACCA, Maria C. V. R.; BRANCO, Ângela U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, jan.-abr. 2008, p. 39-48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

TECNOLOGIA ASSISTIVA. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. **A criança e o infantil em psicanálise**. São Paulo: Escuta, 2000.

## ANEXO 1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Você e seu(sua) filho(a) são convidado(a)s a participar da pesquisa **Impasses na aprendizagem e inclusão escolar**: estudos de caso sob a perspectiva da Psicanálise. O objetivo dessa pesquisa é investigar, por meio do estudo de caso, as estratégias construídas para a inclusão escolar de alunos que não conseguem aprender na idade certa.

- Serão realizados dez encontros com duração de uma hora com a criança.
- Os encontros serão registrados e gravados. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esse material, que será guardado e analisado no futuro.
- O seu nome, o nome de seu(sua) filho(a) e da escola serão retirados de todo o trabalho e substituídos por nomes fictícios.
- Sua participação e a de seu(sua) filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas a esta pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.
- Como sua participação é voluntária, você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- Este estudo não põe em risco sua saúde mental e física, nem a de seu(sua) filho(a). Ele propõe uma escuta do que pensam sobre as dificuldades enfrentadas por seu(sua) filho(a) no aprendizado e na inserção escolar.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone: (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901 ou pelo e-mail: [coep@reitoria.ufmg.br](mailto:coep@reitoria.ufmg.br)

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, \_\_\_\_\_,  
 aceito participar da pesquisa e permito que meu(minha) filho(a)  
 \_\_\_\_\_  
 também participe desta investigação.  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura:

---

**Pesquisadoras:**

Nós, Raquel Martins de Assis e Luciana Renata Moreira Fonseca, responsáveis pelo projeto de pesquisa, garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Raquel Martins de Assis  
Telefone: (31) 34096353  
e-mail: [rmassis.ufmg@gmail.com](mailto:rmassis.ufmg@gmail.com)

---

Luciana Renata Moreira Fonseca  
Telefone: (31) 87192330  
e-mail: [lurmfonseca@yahoo.com.br](mailto:lurmfonseca@yahoo.com.br)

## ANEXO 2

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Impasses na aprendizagem e inclusão escolar**: estudos de caso sob a perspectiva da Psicanálise, cujo objetivo é investigar as estratégias construídas para a inclusão escolar de alunos que não conseguem aprender a ler e a escrever na idade certa.

Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão entrevistas semiestruturadas, análise documental e estudo de caso.

Por este motivo, convidamo-lo(a) a realizar uma entrevista semiestruturada áudio-gravada. Seu aceite, ou não a este convite, e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante o desenvolvimento desta pesquisa, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a instituição. Ressaltamos ainda que sua participação não ocasionará gastos financeiros e que os possíveis desconfortos provenientes dela, como constrangimento ou inibição frente aos pesquisadores, serão minimizados através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a liberdade de responder tão somente as questões às quais se dispuser a fazê-lo; garantia de anonimato ao utilizarmos pseudônimos. Como benefício do estudo, podemos citar o fato de que, ao responder a entrevista, o profissional terá condições propícias para refletir sobre a temática, revendo seus conceitos e posturas. O material relativo às entrevistas da(s) qual(is) por ventura você participar será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso a terceiros e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração de dissertação, produção de artigos ou capítulo de livros).

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação na entrevista áudio-gravada, que será utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam o telefone dos pesquisadores, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone: (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antonio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Cep: 31.270-901 ou pelo e-mail: [coep@reitoria.ufmg.br](mailto:coep@reitoria.ufmg.br).

---

Raquel Martins de Assis  
Telefone: (31) 3409-6353

---

Luciana Renata Moreira Fonseca  
Telefone: (31) 87192330

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor assine:

Eu, \_\_\_\_\_  
aceito participar desta investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_.

### ANEXO 3

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1 – Nome, idade, formação, série em que atua, horário(s) de trabalho.
- 2 – Em sua sala de aula existem alunos com mais de oito anos de idade que ainda não conseguiram aprender a ler e a escrever? Quantos? Que estratégias você utiliza para que essas crianças consigam participar das aulas e se sentir incluídas na turma?
- 3 – Na sua opinião, quais são os maiores entraves que um professor enfrenta ao lidar com esses alunos?
- 4 – Quais são as principais intervenções propostas pela escola para esses alunos? Quem são as pessoas responsáveis por essas propostas? Elas acontecem no turno ou no contraturno? Explique como funcionam.
- 5 – Na sua opinião, o que pode propiciar o êxito de um programa de intervenção? Como você avalia as propostas de intervenção realizadas pela escola?

## ANEXO 4

ENTREVISTA COM A INSPETORA

Inspetora da 24ª SRE :

1 - Como é o trabalho das inspetoras?

2 - Quais são os recursos que o Estado oferece para aqueles que não aprendem, mas que não são público do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? E para o público do AEE?

3 - Como você vê a questão da acessibilidade nas escolas de Itabira?

4 - E as salas de recursos? Quantas são em Itabira?

5 - Como é o plano de atendimento dessas salas de recurso das escolas estaduais em Itabira?

6 - E as salas de recurso que estão funcionando nas escolas municipais: elas atendem os alunos da rede estadual?

7 - Além da APAE, existem outras escolas especiais em Itabira?

8 - Além das salas de recurso e da APAE, existem outros serviços educacionais voltados para o público do AEE?

## ANEXO 5

### **Projeto:**

**Estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual: intervenção e formação de professores por meio da metodologia da Conversação - Projeto de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais / Diretoria de Educação Especial e Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação**

**Linha temática 2: Projeto de pesquisa e intervenção em escola de educação básica relacionado à solução de problemas na educação pública.**

## Sumário

1. Introdução: Formação com apropriação do saber pedagógico.....	3
2. Justificativa: Inclusão escolar articulada à educação especial no ensino regular.....	7
2.1. Expressão dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência e TGD.....	10
3. Objetivos .....	13
4. Metodologia do trabalho .....	14
4.1. Atividades a serem desenvolvidas .....	16
5. Alcance dos resultados e impactos produzidos .....	17
6. Detalhamento das atividades das equipes .....	18
7. Instalações e equipamentos .....	18
8. Cronograma.....	20
9. Referências Bibliográficas .....	24

## 1. INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO COM APROPRIAÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO

Este projeto apresenta uma proposta de pesquisa-intervenção, a ser realizada em escolas públicas estaduais, com o objetivo de construção de um saber a partir das práticas pedagógicas dos docentes, já desenvolvidas no espaço escolar, em articulação com as formulações clínicas da Psicanálise sobre as formas de inibição intelectual, visando contribuir para a abordagem e educação de alunos diagnosticados com deficiência intelectual e/ou Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD).

A proposta de inclusão de alunos com deficiência intelectual e TGD introduz um desafio aos professores que ultrapassa seu domínio de formação acadêmica, já que há a necessidade de diálogo com conhecimentos produzidos nas áreas de saúde mental, psicologia, educação especial, entre outras. Nessas circunstâncias, a demanda por uma formação continuada que auxilie a intervenção pedagógica junto ao aluno se faz presente.

Entretanto, que tipo de formação necessita o professor que trabalha diretamente com a inclusão escolar? Uma formação específica sobre as deficiências e transtornos é importante desde que possa se constituir em verdadeira contribuição para a construção das práticas pedagógicas inclusivas sem desvalorizar aquelas que já estão em curso na escola. Todavia, o que geralmente acontece é que os cursos de capacitação apresentam teorias de outros domínios, como da medicina e da psicologia, por exemplo, sem que seja possível incluir, nessas teorias, o saber construído pelo professor a partir de sua prática docente junto a esses alunos.

Por exemplo, saber que TGD é “um distúrbio nas interações sociais recíprocas que geralmente manifestam-se antes dos três anos de vida, no qual os indivíduos demonstram diminuição qualitativa na comunicação da interação social, restrição de interesses, além de apresentarem comportamentos estereotipados e maneirismos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades”, vai ao encontro daquilo que o professor pode observar a respeito de alguns alunos, mas não o instrumentaliza para intervir junto a estes. Ao contrário, isso vem na contra corrente do projeto de inclusão porque o diagnóstico que nomeia, também pode favorecer a segregação, como já demonstrado (SANTIAGO, 2005). Assim, o aluno fica incluído na escola, porém excluído da educação inclusiva. Marcado por um diagnóstico que, no campo da educação, é interpretado de outra maneira daquela para a qual foi proposto no campo médico, passa a ser olhado através de lentes que enfatizam o aspecto deficitário do quadro, interferindo assim, na possibilidade de aquisições no plano cognitivo e intelectual. Esta ênfase sobre as deficiências, sobre os limites do aluno que tem um diagnóstico, acontece à revelia do processo de inclusão: não é o que se pretende, mas é o que as pesquisas apontam como o fator

que menos contribui para a exploração, invenção e construção de possibilidades, junto aos alunos.

Do mesmo modo, saber que “os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam os diferentes transtornos do espectro autista e incluem: Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância” ou que as crianças com TGD “apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa, evitam o contato visual, demonstram aversão ao toque e se mantêm isoladas” são aspectos que destacam o déficit orgânico e a dificuldade de socialização, ambas características que reforçam a idéia de uma limitação definitiva e, portanto, pouco passível de mudança, comprometendo o empenho do professor no processo de inclusão da criança.

O saber do professor, no trato com as crianças diagnosticadas com deficiência e transtornos, se constitui, sobremaneira, a partir das consequências que ele extrai de suas ações, atitudes e das tentativas de lidar com essas crianças em momentos de crise, em circunstâncias difíceis, na resolução de conflitos entre os alunos e, sobretudo, no ato de ensinar, ou seja, diante do desafio ao qual é confrontado em sua tarefa de transmissão de conhecimentos. Geralmente, esse saber vai se fazendo de uma maneira contingente, partindo daquilo que funciona ou que deve ser evitado. Em conversas com profissionais responsáveis pela gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fica explicitada a importância desses saberes construídos pelos docentes serem socializados dentro da escola, o que os cursos de formação não privilegiam.

No que concerne ao diagnóstico de “deficiência intelectual”, este tem sido mais difundido, recentemente, no ambiente escolar, para dar conta dos casos de alunos que não aprendem a ler e escrever e não apresentam o conjunto da fenomenologia característica do quadro de TGD. Assim, os casos tidos como de deficiência intelectual se configuram como verdadeiros enigmas e constituem o maior desafio para a educação. Vale lembrar que por anos a fio estes casos contabilizam o índice insistente do fracasso escolar. A questão que os educadores sempre se formulam, diante de seus alunos é: *O que esta criança tem?* A hipótese de se tratar de um quadro psicopatológico toma o primeiro plano, deixando escamoteada a questão do impasse específico da criança com a aprendizagem.

Como se sabe, não é incomum dar razão à não aprendizagem do aluno pela situação desfavorável dele em relação ao vínculo familiar, econômico e social, que mais recentemente tem sido designada por “situação de vulnerabilidade social”. Entretanto, nem todas as crianças que se encaixam nessa rubrica, são as que não conseguem se alfabetizar. A denominação “deficiência intelectual”, que tem servido para reunir estes casos, definir em um conjunto os não escolarizáveis, não deixa de contribuir para o conhecido processo de patologização e medicalização dos escolares. O

diagnóstico de um caso difícil, não pode estar a serviço apenas de abrir a via de acesso a tratamentos múltiplos na área de saúde, tratamentos que além de interferir muitas vezes de maneira indesejada no processo de inclusão, não são terapêuticos do ponto de vista da promoção de um destrave dos impasses com as aprendizagens na escola. Assim, acabam reforçando a o déficit do aluno e seu fracasso na escola.

A própria caracterização da deficiência intelectual – “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” - evidencia a ênfase na limitação do aluno sem questionar os modelos pedagógicos, as instituições educacionais e as representações sobre a criança ideal e suas capacidades intelectuais.

Apesar dos esforços dos educadores, ainda hoje a inserção na sala de aula de alunos com maior comprometimento intelectual, problemas graves de comportamento e desordens sérias nas comunicações pode ser mais segregativa, exigindo apoio e recursos técnicos específicos (MENDES, 2006; LIMA; MENDES, 2011).

Pelo exposto acima, esse projeto propõe uma forma de intervenção dentro da escola, por meio de duas metodologias de orientação psicanalítica, que são a *conversação* e os *estudos de caso*, com o intuito de criar espaços de construção para os saberes e práticas pedagógicas dos professores que atuam junto aos alunos diagnosticados como deficientes intelectuais e portadores de TGD. As políticas de inclusão não exigem formação especializada para os professores que tem em suas salas de aula alunos com deficiência e/ou TGD (BRASIL, 2008). Os professores, por sua vez, demandam um conhecimento específico de outra área de saber, seja da psicologia, da psiquiatria, ou outra. O desafio desse projeto de intervenção é construir um saber, na zona de interlocução entre dois campos distintos – clínica e escola –, de maneira que o conhecimento sobre uma determinada patologia ou especificidade de um quadro, contribua, não para segregar, mas para construir um saber. O saber, para a psicanálise, se constrói na própria falha do saber, no ponto em que há uma questão que convoca uma resposta. Nomear com o diagnóstico não basta. Justificar o fracasso pelas questões sociais e familiares, tão pouco. Segundo a orientação psicanalítica, que privilegia a construção do saber, a partir do particular de cada sujeito, seria desejável criar condições por meio da palavra, para o professor apropriar-se de seu *saber-fazer* junto a alguns alunos, que o desafiam justamente em seu saber pedagógico. Privilegiar a experiência como docente é o que justifica essa proposta de formação de professores, por meio de intervenção clínica inserida no cotidiano escolar e partindo da realidade dos casos presentes na escola.

## 2. JUSTIFICATIVA: INCLUSÃO ESCOLAR ARTICULADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR

O mundo contemporâneo, marcado pelas intensas discussões sobre os direitos humanos, tem apresentado a demanda pela construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e capaz de “conjuguar igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 1). Nesse âmbito, a inclusão, nas escolas regulares, de alunos com deficiências diversas, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades foi se tornando um problema de primeira ordem, por um lado, a partir das críticas à possível segregação das crianças inseridas unicamente em instituições especializadas ou mesmo sem acesso à educação (MENDES, 2006) e, por outro lado, pela crescente valorização dos ambientes heterogêneos como os mais propícios para a aprendizagem, para a construção do pensamento crítico e da autonomia (BRASIL, 2008).

Desde o século XVI, há a preocupação com a educação da criança deficiente, levando a criação de inúmeros métodos de educação especial (MENDES, 2006). A partir dessa história, no século XX houve um movimento de organização da sociedade civil e das forças públicas que culminou na construção de diversas leis, declarações e, por fim, políticas nacionais, que tornaram a inclusão escolar um efetivo dever do Estado. O objetivo era o de inserir, na rede de ensino, crianças e adolescentes cujas necessidades específicas pedissem a articulação da educação especial ao ensino regular, levando em consideração que o convívio com a diferença é uma contribuição para todos<sup>8</sup>. Criou-se, portanto, uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em diálogo com declarações e leis nacionais e internacionais<sup>9</sup>, que formalizou o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento por meio da inserção no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008). Assim, os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento passam a ter o direito de serem matriculados nas escolas regulares perto de suas residências, na perspectiva da educação inclusiva, tendo acesso a espaços comuns de

---

<sup>8</sup> Mendes (2006) discute os benefícios que a convivência entre crianças deficientes e crianças não deficientes poderiam trazer para ambos. Entre estes, encontram-se a vivência de contextos mais realistas que propiciassem uma aprendizagem mais significativa e a atitude de aceitação dos próprios limites e potencialidades. Crochík e cols. (2011) aponta também a atitude de cooperação e de respeito dentro da sala de aula como um dos benefícios do contato entre crianças com e sem deficiência.

<sup>9</sup> Entre as leis e declarações que contribuíram para a inclusão escolar de alunos com deficiências ou transtornos podemos destacar: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), LDBEN de 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), etc.

socialização e aprendizagem e, ao mesmo tempo, a garantia de um acompanhamento pedagógico singular de acordo com a necessidade de cada caso.

Nesse momento, algo de novo foi pedido às escolas, já que, durante muito tempo, o ensino regular destinava-se aos “normais” e os alunos deficientes ou com transtornos de desenvolvimento eram assistidos por instituições especializadas (GOMES, REY, 2007). A novidade estava na proposta de mudança da escola e da formação dos professores, bem como reformulação dos currículos e das formas de avaliação (MENDES, 2006), a fim de que o atendimento educacional especializado integrasse a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família (BRASIL, 2011). Como afirmam Anjos, Pereira e Pereira (2009, p. 117), trata-se da construção de uma nova mentalidade escolar, menos rígida e mais flexível às mudanças de método e de posição humana:

a atuação conjunta de pessoas que vivem diferentemente o acesso ao conhecimento deveria contagiar o coletivo, abrindo novas experiências curriculares, flexibilizando a grade de disciplinas e a estrutura de séries; enfim criando novas lógicas no interior da escola e nas relações educativas como um todo.

Diante disso, um dos pontos nevrálgicos da articulação educação especial/ensino regular é a necessidade de formação adequada, seja nos cursos de graduação ou na formação continuada de professores da escola pública, capaz de contribuir para a eficácia da inclusão escolar e garantir que fenômenos como o autismo, as síndromes ou as deficiências intelectuais sejam compreendidos. Anjos, Pereira e Pereira (2009, p. 121), em pesquisa realizada com professores, descrevem sentimentos que os processos de inclusão de alunos, deficientes ou com transtornos, despertam nos profissionais:

o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”.

O sentimento de estar despreparado para receber um aluno com deficiências e transtornos é muito comum no discurso dos professores, como demonstram os estudos realizados por Anjos, Pereira e Pereira (2009) e Crochík, Pedrossian, Anache, Meneses e Lima (2011). Ganha espaço, portanto, um mal-estar em que o docente se sente como que destituído do saber necessário à sua prática. Ainda de acordo com as pesquisa de Anjos, Pereira e Pereira

(2009) são três os aprendizados que acompanham os processos de inclusão escolar, na opinião dos professores: os aprendizados técnico, humano e pedagógico. Sendo o técnico relacionado aos saberes sobre deficiências e transtornos; humano aquele em que se trabalham as formas de vínculo e a sensibilidade; pedagógico concernente à construção de práticas, métodos e técnicas.

Um aspecto a ser enfrentado na escola é a lógica institucional e a posição dos professores diante de si, do seu saber e de seus alunos para que a escola e seus educadores se sintam mais capazes de acolher as crianças que recebem e de construir seus projetos de inclusão. Está presente na escola, a concepção segundo a qual os saberes relativos à inclusão já estão instituídos e devem ser meramente aplicados. Tal postura não contribui para que os profissionais tornem-se protagonistas de suas próprias práticas e partícipes da construção de um projeto singular de inclusão escolar (ANJOS, PEREIRA e PEREIRA, 2009).

Nesse sentido, a política da inclusão nas escolas pede, pelo menos, dois campos urgentes de atuação: a compreensão das deficiências e transtornos e a construção de métodos pedagógicos capazes de atendê-los; o olhar e o acolhimento da instituição para as crianças em circunstância de inclusão escolar, pois como afirmam Anjos, Pereira e Pereira (2009, p. 118), “práticas e concepções segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se enfrentam no cotidiano das escolas”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a educação especial nas escolas regulares tem como função direcionar suas ações e construir recursos capazes de atender às especificidades dos alunos em seus processos educacionais, oferecer formação continuada aos profissionais e orientar a organização de redes de apoio capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e pedagógico da criança, levando em consideração a necessidade de a escola compartilhar a função de formação da pessoa com as demais instituições presentes na sociedade.

A SEE/MG em consonância com o Ministério da Educação tem orientado a educação de pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em escolas comuns da rede regular de ensino, o que exige recursos complementares específicos e investimento na formação continuada e especializada do seu corpo docente.

A capacitação de educadores é uma ação muito significativa no processo de inclusão escolar, que tem como objetivos melhorar a interação entre educadores e educandos, potencializar a aprendizagem e conscientizar os professores quanto às necessidades específicas de seus alunos. Mediante tal necessidade, principalmente no que diz respeito às deficiências

intelectuais e ao TGD, a SEE e a Faculdade de Educação da UFMG propõem um projeto de cooperação técnica a fim de realizar estudos de casos de alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual, para fundamentar a intervenção junto aos alunos e instrumentalizar a formação de professores, que será realizado por meio da metodologia da Conversação.

## **2.1 EXPRESSÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TGD**

A partir de um levantamento feito junto aos profissionais gestores da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ligados à Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Belo Horizonte e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), realizamos um levantamento inicial dos principais problemas enfrentados pelos educadores envolvidos na inclusão escolar.

A rede municipal e estadual de ensino recebem alunos com diversos níveis e tipos de deficiência nas diversas etapas da educação básica, sendo que na educação infantil, a deficiência é o primeiro critério para a matrícula nas escolas municipais, seguida do critério de vulnerabilidade social. Algumas dessas escolas possuem o recurso da Sala de Atendimento Educacional Especializado que funciona, no contra turno escolar do aluno a ser atendido. Entretanto, ainda são poucas as escolas que contam com tal recurso.

O principal desafio encontrado pelos profissionais gestores da Educação Inclusiva em Minas Gerais é a dificuldade de implantar esse processo dentro das escolas, por variados motivos. O primeiro desses motivos está na posição do educador diante da educação inclusiva, sendo que alguns a aceitam e aproveitam as suas possibilidades e outros a recusam e só vêm os problemas causados pela permanência de alunos deficientes na escola. Esses últimos partem do pressuposto que a inclusão é uma moda que, de fato, não encontra possibilidade dentro da escola. Junto disso, concebendo que a principal função da escola é a instrução, há o questionamento sobre o papel dessa instituição no mundo contemporâneo, ficando a indagação se a escola regular deveria tomar para si a educação de crianças deficientes. Os educadores parecem pensar que a escola está perdendo seu lugar de responsável pela instrução e tomando a tarefa de proteção social, negando-se a entender que a inclusão faz parte do contexto educacional atual. Diante dessa recusa, o professor não consegue se colocar como mediador no

processo de inclusão dos alunos, tampouco se torna protagonista na busca de alternativas para a construção de um projeto de inclusão escolar, limitando-se a obedecer a política nacional.

Outro problema, descrito pelos gestores, é a dificuldade na construção de saberes e práticas pedagógicas capazes de subsidiar a intervenção com os alunos que necessitam de acompanhamento especializado. Como já apontado na introdução desse projeto, o professor tem dificuldade de distinguir sua experiência no trato com alunos deficientes como um saber dotado de valor, colocando a ênfase nos saberes médicos e psicológicos e ansiando por um diagnóstico que o ajude a enfrentar a angústia diante desses alunos, principalmente diante daqueles com TGD ou deficiência intelectual. Aparece, nesse contexto, corroborando as pesquisas de Anjos, Pereira e Pereira (2009) e Crochík, Pedrossian, Anache, Meneses e Lima (2011), a queixa de que a escola e os professores não estão preparados para a educação inclusiva, pois não possuem formação específica e tampouco recursos físicos e materiais para a efetiva inclusão dos alunos. Segundo pesquisa realizada por Ramos (2012, p. 124), é comum que professores se sintam diante de uma incógnita quando trabalham com alunos diagnosticados como autistas ou portadores de transtornos, colocando sempre a pergunta: “-Mas o que é que esse menino tem?”:

A relação das professoras e dos demais educadores com o aluno é perpassada por uma série de incertezas e inseguranças sobre a direção pedagógica correta a ser tomada e, por várias vezes, o aluno é identificado como sendo uma “incógnita” para todos, na medida em que ele demonstra essa vontade para a aprendizagem, mas que encontra obstáculos extremos para efetivá-la e para os quais os profissionais não encontram resposta.

Ainda de acordo com Ramos (2012), o ideal de “educação para todos” traz em si a concepção de que todos os alunos devem aprender os conteúdos a serem percorridos pelo currículo escolar comum. Porém, muitas vezes, a esperada aprendizagem pode não acontecer gerando a sensação de fracasso no professor, ou seja, o sentimento de que não conseguiu ensinar àquele determinado aluno, fracassando em sua tarefa de responsável pela instrução. Por outro lado, outro impasse acontece quando os educadores se dão por satisfeitos quando a criança está socializada, pouco levando em consideração a qualidade de sua instrução e aprendizado dos conteúdos escolares.

Assim, a questão que se coloca é: até onde vai a aprendizagem para algumas deficiências? Que tipo de aprendizagem as deficiências intelectuais e os transtornos mais severos podem ter? Os educadores acreditam que a escola tem um importante papel de formação

do cidadão, mas ler e escrever são aprendizados que a escola deve proporcionar como sua tarefa principal. Torna-se um quebra-cabeça a inclusão do particular da deficiência e do transtorno no “para todos” dos conteúdos curriculares da escola.

Também é um desafio conseguir que a criança deficiente participe ativamente de todas as atividades correntes da escola, proporcionando a verdadeira inclusão e não apenas a integração do aluno. Nas palavras dos gestores, uma das tarefas difíceis é que a criança deficiente deixe de ser olhada a partir de seu déficit e como aluno de inclusão e passe a ser um aluno que participa de tudo.

Diante dos problemas levantados, observou-se a necessidade de criar momentos dentro da escola em que as experiências dos profissionais da escola com seus alunos diagnosticados com deficiência intelectual e TGD, fossem compartilhadas criando um espaço de construção de saberes capazes de fundamentar a prática pedagógica. Em artigo sobre docentes e suas experiências com a inclusão escolar de crianças deficientes, Domingues e Cavalli (2006, s.p.) afirmam ser possível inferir que “não se tem criado um espaço para ouvir o que estes profissionais têm a dizer a respeito de seus sentimentos, atitudes diante da pessoa deficiente e da inclusão escolar”, o que tem dificultado os processos de inclusão escolar.

### **3. OBJETIVO GERAL**

Possibilitar a formação técnica, humana e política dos professores e profissionais da rede estadual de educação de Minas Gerais para atenderem com qualidade os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual nas Escolas Estaduais.

#### **3.1. Objetivos Específicos**

- Firmar o termo de cooperação técnica entre a SEE/MG e a Faculdade de Educação/UFMG para desenvolvimento de Projeto Piloto no município de Belo Horizonte;
- Expandir a execução do Projeto para os municípios de Itabira, Divinópolis e Montes Claros, após avaliação do efeito do Projeto Piloto;

- Capacitar tecnicamente profissionais da educação das escolas estaduais por meio de conversação e estudo de casos de alunos diagnosticados com TGD e Deficiência Intelectual;
  - Criar, por meio dos estudos de caso e da conversação, espaços de atenção aos casos específicos de crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual e TGD.
  - Monitorar, acompanhar e avaliar o projeto;
  - Sensibilizar gestores e analistas educacionais quanto à relevância do projeto, levando em consideração a importância da formação de educadores para a gestão da inclusão escolar em suas escolas;
  - Produzir subsídios teóricos e material instrucional para formação dos educadores da rede estadual;
  - Sensibilizar a comunidade escolar bem como familiares dos alunos com TGD e a Deficiência Intelectual que vise à construção de projetos de inclusão escolar adequados às realidades escolares;
  - Realizar oficinas e seminários com conteúdos relativos aos temas e suas implicações no desempenho escolar;
  - Criar subsídios para a implementação de “Formação complementar em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” no curso de Pedagogia da UFMG.

#### **4. METODOLOGIA DE TRABALHO**

De acordo com Boterf (1985), a pesquisa participante ou pesquisa-intervenção procura auxiliar a população envolvida a identificar os seus problemas e suas necessidades e, a partir disso, fazer uma análise crítica buscando soluções e alternativas para as dificuldades levantadas. Desse modo, o trabalho dos pesquisadores parte da compreensão da perspectiva da comunidade com a qual se trabalha, ou seja, o grupo de educadores:

poderíamos dizer que o objetivo desta análise qualitativa é identificar e explicar as estratégias de diferentes tipos de agentes nas situações com as quais eles se defrontam. Como eles compreendem essas situações? Quais as oportunidades que elas lhe parecem oferecer? Quais as suas capacidades de as apreender e utilizar? (Boterf, 1985, p. 58)

Tal metodologia pressupõe uma atitude positiva de escuta e de empatia (Boterf, 1985) que, no atual projeto, será realizada por meio da conversação e conseqüente discussão de estudos de caso.

A *conversa*ção é uma prática da palavra para enfrentamento das manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Trata-se de um dispositivo proposto por Jacques-Alain Miller, em que, “em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes” (SANTIAGO, 2008, p. 121). Busca-se uma mutação do falar livremente sobre os problemas. O ponto de partida para as conversações é “o que não vai bem”, formulado por meio das queixas. No caso específico desse projeto, cria-se um grupo de educadores que falam livremente sobre “o que não vai bem” em relação à inserção de crianças com Deficiência Intelectual ou com TGD na escola.

A aposta da conversa

ção é passar da queixa – que paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos – a um outro uso da palavra em que a queixa toma a forma de uma questão e a questão, a forma de uma resposta: invenções inéditas (SANTIAGO, 2010). Desse modo, pela mediação da palavra compartilhada, é comum que os educadores consigam encontrar, na própria prática pedagógica, aquilo que funciona com aquela criança em particular, inaugurando a produção de um passo a mais, de algo novo no saber já estabelecido. A partir disso, é possível que comecem a valorizar os saberes formulados em suas experiências com a inclusão, bem como flexibilizar formas, já naturalizadas, de conduta no espaço escolar.

Dependendo do caso a ser trabalhado com os educadores, pode ser necessária a realização de entrevistas com a criança ou familiares. A *intervenção clínica de orientação psicanalítica* consiste em realizar uma ou duas entrevistas com a criança-problema. Em alguns casos, os pais são convocados também para uma entrevista. Parte-se da queixa dos professores sobre os problemas da criança. O objetivo da entrevista, no caso de o sintoma se manifestar sob a forma de uma inibição ou da angústia, é buscar localizar uma identificação mortífera. Para o caso de sintomas que se caracterizam pelo ativismo, sua contenção depende da nomeação do modo de satisfação. A elaboração extraída da teoria psicanalítica a respeito da relação da sexualidade com atividade intelectual serve de guia na abordagem dessas formas de inibição intelectual. Deve-se assinalar que o espaço escolar é privilegiado para a realização dessa investigação clínica - estudo de caso, uma vez que, para além do tempo de duração da entrevista, tem-se a oportunidade de testemunhar uma série de situações experimentadas pela criança na sala de aula, na relação com as outras crianças e com os adultos. (SANTIAGO, 2010)

#### **4.1. Atividades a serem desenvolvidas**

A pesquisa-intervenção aqui proposta seguirá as seguintes etapas:

4.1.1) Mobilização das escolas estaduais, por meio de ação realizada pela SEE/MG em conjunto com os profissionais da Faculdade de Educação/UFMG, envolvidos no projeto, a fim de identificar as escolas que participarão do projeto.

4.1.2) Definidas as escolas participantes, o projeto será desenvolvido em uma escola de cada vez.

4.1.3) A ação nas escolas será feita da seguinte forma:

a. Contato com a Direção e Coordenação Pedagógica da escola para indicação dos casos, de crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual ou TGD, a serem discutidos com os educadores por meio do método de estudo de caso e conversação. Serão escolhidos aqueles que trazem mais dificuldades à escola no processo de inclusão e aprendizagem.

b. Conversação com os professores e educadores envolvidos na condução pedagógica dos casos: serão feitas intervenções em quantidade necessária à discussão do caso, não excedendo o prazo de três meses em cada escola. Poderão ser realizadas entrevistas com a criança e a família, caso seja necessário.

c. Fechamento da intervenção junto aos professores e coordenadores da escola.

4.1.4) Realizadas as intervenções nas escolas, os resultados serão apresentados a outros educadores da Rede estadual a fim de que as informações e saberes construídos sejam compartilhados.

Nas diferentes etapas de execução do projeto, serão realizadas reuniões, com os gestores e analistas educacionais, visando o seu desenvolvimento adequado e a sua avaliação;

4.1.5) Todas as etapas seguirão os procedimentos do Conselho de Ética na Pesquisa.

## **5. ALCANCE DOS RESULTADOS E IMPACTOS PRODUZIDOS**

- Capacitação dos profissionais de escolas estaduais quanto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual dos municípios de Belo Horizonte, Itabira, Divinópolis e Montes Claros;

- Melhoria do atendimento educacional do aluno com TGD e DM, por meio de ações inclusivas;

- Produção e distribuição de material instrucional para capacitação dos educadores da rede estadual;

- Realização de capacitação (cursos) à distância para profissionais da educação das escolas estaduais quanto ao TGD e deficiência intelectual, a fim de socializar os resultados alcançados por este projeto;

- Aprimoramento das relações entre Universidade e Escola pública, criando um Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva que contenha docentes de ensino superior, estudantes de pós-graduação, membros de equipes técnicas especializadas em inclusão escolar da Secretaria de Educação, coordenadores e docentes das escolas públicas.

- Oferecimento de subsídios para programas de pesquisa e de extensão voltados para a inclusão escolar e seus desafios, de forma geral, e, de modo mais específico, para a inclusão de crianças com TGD e deficiência intelectual.

## **6. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DAS EQUIPES**

### **6.1. Caberá à equipe da SEE/MG**

- Mobilizar as equipes do órgão central e regionais e da Escola de Formação para as ações do projeto;
- Planejar conjuntamente à FAE/UFMG, as atividades, cronograma, conteúdo e metodologia das capacitações presencial e EAD/Educação a Distância dos profissionais da educação;
- Subsidiar as Capacitações do Projeto;
- Inscrever e liberar os educadores para participação nas intervenções e nas capacitações;
- Capacitar conjuntamente à FAE/UFMG, as equipes do PIP/Programa de Intervenção Pedagógica central e regionais e equipe do SAI/Serviço de Apoio à Inclusão da SEE/MG quanto ao tema;
- Assinar conjuntamente à FAE/UFMG os certificados de conclusão das capacitações realizadas pelos profissionais da educação;
- Acompanhar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas na capacitação.

**Caberá à equipe da Faculdade de Educação/UFMG**

- Coordenar as ações de pesquisa-intervenção descritas neste projeto, sob a responsabilidade das professoras do PPG em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, Dra. Ana Lydia Santiago e Dra. Raquel Martins Assis;
- Planejar conjuntamente à SEE/MG, as atividades, cronograma, conteúdo e metodologia das capacitações presencial e EAD dos profissionais da educação;
- Capacitar conjuntamente à SEE/MG, a equipe do PIP central e regionais e equipe do SAI no curso “Grupo de Estudos: Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual em Escolas Estaduais”;
- Oferecer suporte técnico para a realização das capacitações na modalidade à distância;
- Assinar conjuntamente à SEE/MG os certificados de conclusão das capacitações presenciais e EAD realizadas pelos profissionais da educação;
- Acompanhar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas na formação;
- Selecionar os participantes do projeto de pesquisa-intervenção dentre alunos inscritos no Programa de Pós-Graduação em educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG, assim como os responsáveis pelas ações em outros municípios, a partir da formação docente.

## **7. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS EXISTENTES A SEREM UTILIZADOS PARA EXECUÇÃO DO PROJETO.**

- Gabinetes e laboratórios da Faculdade de Educação/UFMG, equipados com computadores e impressoras;
- Salas de conferência e auditórios da Faculdade de Educação da UFMG;
- Dependências das escolas estaduais;
- Dependências e suportes da SEE/MG e da Escola de Formação “Magistra”

## **8. CRONOGRAMA**

- Mês 1**                    1) início da disciplina “Psicanálise na Escola: A gestão da Educação Inclusiva e seus Problemas, Diagnósticos, Estudos de Casos e Propostas de Intervenção e Formação” no Programa de Pós Graduação em

Educação/FAE/UFMG, para os profissionais da Educação inclusiva da instituição parceira e alunos do programa de Pós-Graduação, em que serão repertoriados os problemas atuais de gestão da educação inclusiva e iniciada a reconstituição das propostas de diagnóstico e tratamento educativo das crianças e jovens especiais, no curso dos tempos, antes de depois do advento da ciência.

2) finalização do termo de cooperação entre as instituições (SEE/MG e FAE/UFMG) e firma do mesmo.

3) Seleção dos alunos bolsistas do Curso de Graduação e Pedagogia e Pós-Graduação em Educação, participantes do projeto e seleção do professor da rede básica de ensino.

## **Mês 2**

Início da pesquisa intervenção nas escolas piloto:

1) visita às escolas de Belo Horizonte definidas como piloto, no âmbito do projeto;

2) realização das primeiras sessões de “Conversação” com a direção e coordenação pedagógica das escolas, para levantamento dos problemas específicos com a educação inclusiva e indicação dos casos a serem estudados;

3) realização de sessão de conversação com os professores dos alunos indicados para estudos de casos;

4) planejamento das ações da pesquisa-intervenção;

5) início do levantamento documental de cada um dos alunos indicados para estudo de caso;

6) início dos estudos de casos (3 a 5 por escola).

## **Meses 3 e 4**

1) Transcrição das entrevistas dos estudos de caso;

2) trabalho de “Construção do caso”, a partir do material de cada entrevista;

3) Sessões de “Conversação” com os professores, para construção do saber do professor, tendo a “construção do caso” como elemento norteador da discussão;

4) planejamento das ações da pesquisa intervenção na próxima escola estadual, tal como apontado no projeto.

- Mês 5** Trabalho de edição do material das transcrições das entrevistas e das “construções de casos” realizados nas escolas piloto, tendo em vista elaboração de material didático e instrucional para o trabalho nas escolas da rede estadual dos outros municípios;
- Meses 6 e 7** Início da pesquisa-intervenção nas escolas estaduais dos outros municípios envolvidos no projeto
- 1) viagem para o município 1 e apresentação do Projeto para a escola;
  - 2) Realização das primeiras sessões de “Conversação” com a direção e coordenação pedagógica das escolas de um dos municípios indicados pela SEE/MG, para levantamento dos problemas específicos com a educação inclusiva e indicação dos casos a serem estudados;
  - 3) organização e realização de sessão de conversação com os professores dos alunos indicados para estudos de casos;
  - 4) planejamento das ações da pesquisa-intervenção;
  - 5) início do levantamento documental de cada um dos alunos indicados para estudo de caso;
  - 6) início dos estudos de casos (3 a 5 por escola).
- Meses 8 e 9**
- 1) Transcrição das entrevistas dos estudos de caso;
  - 2) trabalho de “Construção do caso”, a partir do material de cada entrevista;
  - 3) Sessões de “Conversação” com os professores, para construção do saber do professor, tendo a “construção do caso” como elemento norteador da discussão;
  - 4) planejamento das ações da pesquisa intervenção na escola estadual do município 2, tal como apontado no projeto.
- Mês 10**
- 1) Planejamento, organização e realização do primeiro evento, a ser realizado na MAGISTRA, para divulgação do trabalho de pesquisa-intervenção, com fins de formação docente e divulgação em âmbito estadual, do trabalho realizado.

2) Continuação da intervenção na escola estadual do município 2.

**Mês 11**

1) Avaliação das ações implementadas até o momento. Análise da avaliação do curso ministrado e do evento realizado para divulgação da pesquisa-intervenção no âmbito do Estado.

2) Continuação da intervenção na escola estadual do município 2.

**Meses 12 e 13**

1) viagem para o município 3 e apresentação do Projeto para a escola;  
2) Realização das primeiras sessões de “Conversação” com a direção e coordenação pedagógica das escolas de um dos municípios indicados pela SEE, para levantamento dos problemas específicos com a educação inclusiva e indicação dos casos a serem estudados;

3) organização e realização de sessão de conversação com os professores dos alunos indicados para estudos de casos;

4) planejamento das ações da pesquisa-intervenção;

5) início do levantamento documental de cada um dos alunos indicados para estudo de caso;

6) início dos estudos de casos (3 a 5 por escola).

**Meses 14 a 18**

produção de material instrucional para capacitação e realização de formação de profissionais.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, Hildete Pereira; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.
- BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões. In: BRANDÃO, C. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6253. 13 de novembro de 2007.
- BRASIL. Decreto nº 7611. 17 de novembro de 2011.
- BRASIL. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7611/2011 – Nota Técnica nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE.
- DOMINGUES, Taciano Luiz Coimbra; CAVALLI, Mariana Rosa. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista do Centro de Educação**. N. 28, s.p., 2006.
- LIMA, Solange R.; MENDES, Enicéia G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 2, p. 195 – 208, mai. – ago. 2011.
- MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, set.dez 2006, p. 387 – 405.
- RAMOS, Fernanda do Valle Correa e SANTIAGO, Ana Lydia. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos

de inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. In: *A inibição intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005. p. 44-63.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área da psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lúcia. Pesquisa – intervenção na infância e na juventude. Rio de Janeiro: Trapera/Faperj, 2008, p. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. Entre saúde mental e educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisa sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Puc Minas, 2010. p. 93-99.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In SANTOS, Tania (org.) *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 66-82.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008. P. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. Efeitos da apresentação de pacientes frente às exigências do mestre contemporâneo. In: *Curinga*. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise. n. 29, nov. 2009. P. 135-147.

