

---

**DO FRACASSO ESCOLAR AO  
DESEJO DE APRENDER: UM  
ESTUDO DE CASO**

---

---

---

Viviane Neves Legnani Sandra\*  
Francesca Conte de Almeida\*\*

*Resumo: a proposta deste artigo pautou-se em uma visão da escola como uma instituição situada em um contexto social diversificado, em constantes transformações. Mediante um Estudo de Caso discutiu-se os efeitos subjetivos positivos provocados em uma aluna, à medida que a escola, por meio da postura de uma professora, passou a cumprir sua função educativa. Teceu-se também uma discussão sobre a atuação dos profissionais das áreas de Psicologia Escolar e Psicopedagogia, destacando que a criação de oportunidades educacionais positivas para as crianças e adolescentes dos segmentos mais pobres da população requer que as intervenções sejam interdisciplinares e que a atuação do professor seja valorizada.*

*Palavras-chave: fracasso escolar, relação professor-aluno, psicologia escolar*

**N**a atualidade, vários autores têm investigado os diversos problemas existentes na escolarização dos alunos das camadas mais empobrecidas da população brasileira (PATTO, 1993; COLLARES, MOYSÉS, 1996; AQUINO, 1999; FRELLER, 1997, 1999; LEGNANI, ALMEIDA, 2000; BOSSA, 2002). De forma geral, esses estudos indicam que à medida que surgem as dificuldades na prática pedagógica com esses alunos produz-se, como efeito, um esvaziamento do papel do educador no processo ensino-aprendizagem. A instituição escolar, como pontuam Collares e Moysés (1996), torna-se artificial, pois não cumpre sua função e, ao mesmo tempo, outorga-se o papel de vítima de uma *clientela* inadequada.

Desse modo, as diversas modalidades de preconceitos presentes no dia-a-dia da escola acabam por balizar a concepção de que a ausência de uma aprendizagem eficaz, no contexto escolar, diz respeito, apenas, às circunstâncias econômicas, familiares e emocionais vivenciadas pelos alunos.

Nessa perspectiva, vários profissionais são convocados para avaliar e atender a essas crianças: psicólogos, psicopedagogos, médicos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, os quais, em conformidade com a demanda formulada, normalmente situam o foco de sua intervenção no aluno do qual a escola se queixa. Em contraposição a esse modelo, surgiu, na última década, a atuação institucional. Os profissionais, principalmente aqueles graduados em psicologia e/ou especializados em psicopedagogia, envolvem-se nas relações sociais presentes no contexto escolar e via essas relações avaliam a pertinência e procedência da queixa que recai sobre o aluno, planejando e conduzindo a intervenção não somente junto à criança, mas intervindo também nas relações interpessoais presentes no cotidiano escolar (ARAÚJO; ALMEIDA, 2003; NEVES, ALMEIDA, 2003).

Essa linha de ação, além de poder vir a ter um caráter preventivo, tornou-se mais viável do ponto de vista operacional criando maiores chances de se acatar a demanda de crianças e adolescentes, as quais, de fato, necessitam de atenção e de um atendimento psicológico e/ou psicopedagógico individualizado, seja em virtude de comprometimentos na constituição subjetiva, nos campos psico-afetivo e social, bem como de comprometimentos decorrentes de diversas síndromes neurológicas, orgânicas e genéticas.

A razão da maior eficácia das intervenções institucionais pode ser atribuída ao fato de que os profissionais, nela implicados, buscam desenvolver competências que os tornem aptos a realizar diagnósticos processuais e, conseqüentemente, melhor observar, analisar e intervir nos efeitos que o processo de escolarização provoca no desenvolvimento cognitivo, na socialização e na subjetividade dos alunos.

Outra questão importante a ser observada é o uso de estratégias interdisciplinares, principalmente aquelas em que o professor é valorizado e legitimado na sua função de transmitir conhecimentos e sua prática educativa é percebida como um ato que tem potencial terapêutico para auxiliar na proposta de inclusão das *diferenças* existentes na escola (LEGNANI, 2003).

Essas questões serão ilustradas com um *estudo de caso* que demonstra a importância do papel do professor na reversão das dificuldades escolares de seus alunos.

Objetivando ancorar os eixos da análise, utilizou-se o procedimento nomeado por Stake (1994) *Estudo de Caso Instrumental*, recurso que desempenhou um papel importante de apoio e de facilitação

na discussão de questões recorrentes encontradas no contexto escolar da atualidade, quais sejam: a “construção” das queixas escolares, as avaliações diagnósticas centradas nos alunos com problemas de aprendizagem e os atendimentos psicopedagógicos oferecidos.

Por meio desse recurso metodológico estabeleceu-se, portanto, uma grade de análise dos dados obtidos, que permitiu investigar e revelar o efeito, no aprendizado de uma aluna, de uma relação positiva e significativa, do ponto de vista subjetivo, estabelecida com a professora responsável por sua turma. Portanto, não se focalizou o eixo de análise sobre o aluno e/ou sobre o professor, mas sobre a relação intersubjetiva dessa díade, assim como a forma pela qual ela se deixou atravessar pela mediação/apropriação do conhecimento. Analisou-se, também, criticamente, o atendimento psicológico frente à queixa de fracasso escolar e a dinâmica familiar da aluna.

Adotando-se a posição de que as *falas* dos sujeitos emergem como produções de suas próprias histórias e considerando que essa história mescla uma realidade social e objetiva e, ao mesmo tempo, uma realidade psíquica e subjetiva, entende-se que tais falas constituem, portanto, uma *expressão* do material psíquico dos sujeitos. Diante desse pressuposto, e de forma pertinente com o campo conceitual adotado, que é o da teoria psicanalítica, utilizou-se, na análise desse material, o método clínico, o qual se instrumentaliza por meio da *escuta* das *produções* objetivas e subjetivas dos sujeitos, que se manifestam através da linguagem.

Japiassu (1982) explicita a fundamentação geral desse recurso que, epistemologicamente, inaugura-se com a psicanálise. Segundo o autor, de acordo com essa proposição, as falas, os relatos são tomados como uma *significação* representada do material psíquico dos sujeitos, e esta significação, este *sentido*, só se produz por meio da relação intersubjetiva com um outro que, por sua vez, é sempre mediada pela linguagem. Pretendeu-se, assim, compreender a *significação* e o *sentido* atribuídos pelos sujeitos àquilo que foi vivido, bem como compreender o que lhes escapava, nessa representação.

## CASO ANA – O CONTEXTO E OS SUJEITOS

A escola na qual se realizou a investigação é pública e tem como alunos crianças no Ensino Fundamental. Possui um espaço físico amplo, arejado e em bom estado de conservação.

Com o apoio de observações realizadas em sala de aula, em espaços lúdicos da escola (pátios, quadras), no horário de recreio, de observações feitas na sala dos professores quando preparavam o material pedagógico das aulas, de entrevistas abertas com os professores e com a mãe da aluna, construíram-se os elementos iniciais do estudo de caso. Posteriormente, foram entrevistadas, também, a psicóloga e a pedagoga da equipe de atendimento psicopedagógico. Com a aluna, o contato estabeleceu-se na escola, por meio de entrevistas abertas, diálogos relacionados à sua produção escolar, interpretações de textos e desenhos livres.

Ana, como aqui será nomeada, era uma aluna da 3ª série do Ensino Fundamental, cujo percurso escolar foi marcado por graves dificuldades de aprendizagem e repetências.

H., a professora, era formada em História, trabalhava no magistério há oito anos, sempre atuando no Ensino Fundamental, por opção pessoal. Era solteira, tinha 27 anos e possuía uma boa condição sócio-econômica. Dizia-se realizada com a sua profissão e que percebia, em sua atuação como professora, mudanças positivas provenientes de uma maior experiência profissional e dos cursos de capacitação continuada que freqüentava.

#### A História Escolar de Ana

Ana era uma menina de doze anos de idade, cuja principal característica física era um constante sorriso nos lábios. Morava nas proximidades de sua escola, em uma casa de fundos, em um terreno que pertencia a seus avós. Residia com a mãe e a irmã, um ano mais velha, sendo que, na casa da frente, residiam os avós maternos e dois tios. Sua moradia e escola localizavam-se em uma cidade satélite próxima ao Plano Piloto de Brasília.

No momento da investigação, a aluna apresentava, em seu percurso de cinco anos de escolaridade, uma história escolar marcada por três reprovações.

A professora do ano anterior, Profª F., comentou sobre a capacidade de aprendizagem de Ana, referindo-se a ela da seguinte forma, conforme relato da Profª H.

*Profª H.- Ana me foi apresentada como uma aluna com grandes dificuldades de aprendizagem. Ela julgava que Ana tivesse problemas semelhantes aos da irmã, que tem problemas*

*mentais e que estudou aqui nesta mesma escola. Além disso, ela teve também grandes dificuldades ao tentar reverter os problemas de aprendizagem de Ana e, por isso, deve ter se manifestado de forma tão descrente em relação à aluna.*

Chama-se a atenção, inicialmente, para esse recomeço escolar de Ana. A aluna estava novamente repetindo a 3ª série e recebe, então, de sua professora anterior, a demarcação do lugar que estaria fadada a ocupar, ou seja, o lugar que estabelecia para ela a total incapacidade de aprender.

No início do ano letivo, esta professora solicitou transferência para um outro local de trabalho, mas, antes, contudo, deixou suas impressões sobre Ana, atribuindo-lhe supostos problemas mentais como explicação para suas dificuldades de aprendizagem. Ver-se-á, então, em Ana, o efeito produzido pela relação ambivalente com a Profª F. e pela designação de um lugar delimitado, *a priori*, no início do ano escolar, que lhe conferia um novo possível fracasso.

Sobre esse início, a Profª H. fez o seguinte comentário:

*Profª H. - Ana era uma criança extremamente tímida e que tinha muito medo de errar. Fazia os exercícios em seu caderno e, quando eu chegava perto para corrigir, apagava tudo... quando eu perguntava alguma coisa, respondia baixinho, e se negava a fazer qualquer tarefa que ficasse em evidência, como ir ao quadro, por exemplo.*

*Quando iniciamos o ano, Ana sabia ler, mas muito pausadamente, uma leitura silábica. Escrevia de tal forma que era quase impossível entender o que ela queria registrar. Não havia nenhum tipo de formatação em seus textos. Já em relação à matemática, não sabia montar nenhuma operação, montava até uma operação de adição simples sem nenhuma lógica.*

A Reversão, Operada pela Professora, do Lugar que Ana Ocupava no Contexto Escolar

A Profª H. relatou que, imediatamente, começou a trabalhar para resolver as dificuldades da aluna.

*Profª H. - Eu dizia para ela: - Ana, fala! Não tem problema nenhum errar. Todo mundo erra, e sempre perguntava algu-*

*ma coisa para ela relacionada ao que eu estava ensinando. Aos poucos ela começou a perder o medo e começou a falar. Foi se soltando, agora fala, mesmo quando eu não solicito.*

Em uma das entrevistas com Ana, o efeito desse trabalho apareceu de forma surpreendente:

*Ana – A Prof<sup>a</sup> H. dizia para mim: Fala alto, pode falar. Bem alto! Aí eu comecei a ver que eu acertava as perguntas e fui me sentindo melhor.*

Ao atribuir o direito de fala à Ana e, ao mesmo tempo, suportar os erros contidos nessa fala, a Prof<sup>a</sup> H. começou a reverter o lugar de Ana na escola. Operou-se, aí uma mudança subjetiva e que teve um peso significativo na relação que Ana passaria a ter com o conhecimento.

Teve-se a oportunidade de observar uma avaliação do desempenho escolar de Ana no início do ano letivo. A partir daí, foi possível identificar algumas dificuldades da aluna descritas pela Prof<sup>a</sup> H.

Ana iniciou o ano incapaz de refletir sobre os acertos ou erros de seus exercícios, registrava de forma confusa as datas das avaliações, era tímida e silenciosa em sala de aula. Tinha-se a impressão de que havia para ela, nesse recomeço escolar, uma total ausência de sentido em relação ao conhecimento formalmente constituído. Esse conhecimento situava-se, poder-se-ia dizer, em um campo totalmente desconhecido e distante de seu alcance, pois a impossibilidade de se apropriar dele e de ressignificá-lo como seu marcava a experiência subjetiva e escolar de Ana, até então.

A capacidade de interpretação do que está sendo transmitido, que confere ao sujeito uma apropriação (re)significada do conhecimento, começou a acontecer, para a aluna, ainda no primeiro semestre letivo. Sobre essa mudança a Prof<sup>a</sup> H. relatou:

*Prof<sup>a</sup> H. - Hoje Ana dá conta de realizar todas as operações matemáticas, inclusive as mais complexas. Também é capaz de interpretar os enunciados dos problemas, sendo que, é claro, ainda erra, mas foi através da matemática que eu pude perceber o salto qualitativo que ela havia dado em sua aprendizagem.*

Em observações feitas em sala de aula, constatou-se o processo de mudança da aluna também nas interações sociais com os colegas, processo este que se ancorou na nova relação de Ana com o conhecimento. Em determinada aula, a Prof<sup>a</sup> H. solicitou à Ana e a um outro aluno que chegassem a uma conclusão sobre o resultado de uma divisão. Os dois alunos retornaram às suas carteiras, e Ana, assumindo uma postura de “professora”, explicou rapidamente ao colega a forma correta de efetuar a operação. Sua atitude não deixou dúvidas: Ana sentiu-se, naquele momento, capaz de ensinar a um outro, pois percebeu, no seu processo de mudança subjetiva, que detinha um saber.

A Prof<sup>a</sup> H. observou, no entanto, que persistia, na aluna, a dificuldade de interpretar textos literários. Sobre essa dificuldade de interpretação de textos, Ana assim se expressou, em um dado momento:

*Ana – Eu não gosto muito de ler... E também não entendo as perguntas... Eu não sei responder às perguntas...*

#### Ana e Sua Família

Teve-se acesso aos detalhes da história de Ana, a partir de uma entrevista com a mãe, uma senhora de 30 anos, que atendeu prontamente ao nosso chamado para uma conversarmos a respeito do percurso escolar de Ana.

Rosa, como aqui será conhecida a mãe, casou-se muito cedo e foi morar no interior de Goiás. Relata que foi extremamente infeliz nesse casamento e, sobre o que restou dessa união, expressou-se de forma enfática:

*Rosa - Foi um pesadelo que acabou... É assim que eu vejo: um pesadelo que acabou e pronto.*

Foi possível ratificar, em outras oportunidades de entrevistas, que a fala de Rosa traduzia claramente seu desejo de apagar e prescrever de sua vida tanto a figura do homem que foi seu marido, como também a figura do pai de suas filhas.

Ao continuar o relato, Rosa expôs seu sofrimento, ao contar que era espancada constantemente e que várias vezes passou fome, durante o período de um ano e meio, tempo em que esteve casada. Assim, falava do marido como uma pessoa de temperamento imprevisível, rude,

áspero, que não conseguia permanecer em nenhum local de trabalho, por sempre se envolver em brigas com os patrões e colegas.

Cansada de apanhar e sofrer, Rosa procurou, então, a sogra, para lhe indagar se seu marido era uma pessoa doente. Obteve dela uma resposta afirmativa à sua questão:

*Rosa - Minha sogra me falou que ele era uma pessoa doente, mas que ele mesmo não sabia disso...*

A busca de um saber sobre as doenças mentais ou sobre as causas dessas problemáticas foi uma questão que apareceu, diversas vezes, no discurso de Rosa. Ver-se-á, posteriormente, o peso da construção imaginária, feita em torno desse enigma, projetando-se na relação que Rosa tinha com Ana, no que se referia à sua capacidade de aprendizagem, e com Lúcia, sua filha mais velha.

Sobre seu casamento, Rosa revelou que se separou do marido quando estava grávida de dois meses de Ana. Foi morar com os seus pais, na cidade satélite em que até então se encontrava. Logo após Ana ter nascido, Rosa reviu seu marido pela última vez, situação em que ele tentou matá-la. Depois desse episódio, no qual houve a intervenção da polícia nunca mais teve notícias do pai de suas filhas.

Após esse episódio, Rosa disse que passou a viver exclusivamente para cuidar das filhas. Sobre essa dedicação, teceu o seguinte discurso:

*Rosa - Não me arrependo de ter posto no mundo minhas filhas, embora elas sejam a causa do meu sofrimento. Por causa delas não pude estudar, minha condição financeira é muito difícil e não posso melhorar minha condição de vida por não poder trabalhar. Por isso eu tenho que ser submissa e aceitar tudo, qualquer coisa.*

Ao falar de sua submissão, Rosa narrou que dependia financeiramente dos pais, que morava em uma casa que lhes pertencia e que o relacionamento entre eles era muito difícil. Relatou, com sofrimento visível, que se sentia obrigada a manter um vínculo de aceitação e de concordância com as condições estabelecidas por seus familiares.

Ao ser indagada sobre a vida escolar de Ana, Rosa contou que sua menina mais nova sempre teve problemas de aprendizagem e que, no ano passado, quando Ana ainda era aluna da Prof<sup>a</sup> F., passou a ter



medo de ir à escola. Devido a isso, Rosa, então, procurou a psicóloga do serviço de psicopedagogia para que atendesse Ana.

À época, soube-se depois, em uma conversa com T., a psicóloga responsável pelo caso, que Ana não pôde ser atendida devido à grande demanda de alunos que recaía sobre o serviço de atendimento. No entanto, T. fez uma avaliação psicopedagógica de Ana, naquela ocasião.

Rosa ainda comentou que quando Ana apresentou medo de ir à escola, preocupou-se extremamente com a filha, temendo que ela viesse a adoecer como a irmã. No ano anterior, a filha mais velha, Lúcia, então com dez anos de idade, que também estudava na mesma escola, desenvolveu um quadro delirante. Pelo que se pôde apreender, pelas entrevistas realizadas com a mãe, a estrutura psicótica da menina não suportou a ida a um velório de um dos membros da igreja evangélica, a qual freqüentava com a família.

Inicialmente, revelou a mãe, os problemas psíquicos de Lúcia foram explicados por sua família e por membros da igreja como problemas espirituais e, assim, a menina foi submetida a várias sessões de exorcismo. Lúcia passou a ter alucinações visuais e auditivas e agredia fisicamente à família. Com a piora do quadro Rosa procurou um atendimento médico-hospitalar para a filha. Desde essa época, até o momento do estudo de caso, foram feitos, de acordo com Rosa, cinco longos períodos de internação, sendo que a mãe, durante esses períodos, ficava como acompanhante da filha nos hospitais, deixando Ana aos cuidados dos avós.

Ao concluir que a filha não tinha problemas espirituais, como havia pensado inicialmente, Rosa passou, então, a querer saber sobre a causa da doença da filha. Indagou todos os médicos com os quais tinha tido contato e uma psiquiatra responsável pelo atendimento de Lúcia, em certa ocasião, afirmou à Rosa que sua filha tinha um quadro de esquizofrenia. Disse-lhe também que a causa desse problema era hereditária e que, certamente, Lúcia era esquizofrênica por causa do pai, mas foi o comentário que a psiquiatra fez logo após essa explicação que teve uma significação especial para Rosa.

*Rosa - A psiquiatra disse que se eu tivesse tido a ajuda de um advogado, eu poderia ter anulado meu casamento. Ninguém precisa ficar casada com uma pessoa que é doente quando não é avisada antes.*

O discurso da psiquiatra foi repetido diversas vezes por Rosa, por ter lhe acrescentado significantes novos, pautados no saber médico,

confirmando o desejo, advindo de sua trágica história, de que seu casamento havia sido um engano terrível, “um pesadelo que acabou”. O efeito do desejo de prescrição de seu casamento, assim como o da função paterna, mostrou seu peso na erupção da psicose de Lúcia, após o episódio do velório. Mostrou, ainda, em relação à Ana, a expectativa que Rosa passou a ter após a conversa com a psiquiatra: a de que ela também pudesse ser acometida de alguma doença hereditária que, por sua vez, manifestar-se-ia por volta dos dez anos, como ocorrera com a filha mais velha.

Este “medo” fez, então, com que Rosa buscasse um diagnóstico para Ana, na mesma instituição de saúde em que Lúcia continuava sendo atendida. Assim, Ana submeteu-se a um processo de avaliação psicológica, com um psicólogo da referida instituição. Todavia, o laudo devolutivo não chegou à escola por ter sido diretamente enviado à equipe de atendimento psicopedagógico que, até então, mantinha Ana na fila de espera, devido ao grande número de alunos encaminhados.

#### Efeitos do Laudo Psicológico Descontextualizado do Cotidiano Escolar...

No início do segundo semestre letivo, uma breve devolução do laudo psicológico foi feita à mãe que, após a entrevista com o psicólogo da instituição de saúde, foi até à escola e disse à Prof<sup>a</sup> H. e à orientadora educacional que Ana deveria ser encaminhada para o ensino especial.

Embora não se tivesse tido acesso a esse laudo, pôde-se constatar, ao longo do estudo, o efeito que este instrumento teve sobre Rosa:

Rosa - O doutor me falou que Ana tem coordenação motora de cinco anos e idade mental de sete anos. Falou também que é melhor para ela estudar no ensino especial..

Uma vez rotulada como uma aluna de ensino especial, Ana passou a responder às questões subjetivas da mãe, afeitas às expectativas de adoecimento da segunda filha. Embora a Prof<sup>a</sup> H. tivesse explicado para Rosa, naquela ocasião, que Ana estava bem na 3<sup>a</sup> série e com um razoável nível de aprendizagem, o que foi ratificado pela orientadora educacional, Rosa continuava com a opinião de que sua filha precisava ser melhor avaliada e que realmente tinha problemas mentais.

Criado esse impasse, a orientadora conseguiu o atendimento psicopedagógico para Ana. Assim, a aluna passou a freqüentar sessões terapêuticas em grupo, formado por crianças com dificuldades de aprendizagem.

Teve-se a oportunidade, neste estudo, de se discutir o caso da aluna com a psicóloga da equipe de atendimento psicopedagógico que atendia os alunos encaminhados pela escola de Ana. O encontro ocorreu após algumas sessões de atendimento terapêutico com Ana, realizadas pela psicóloga T. Entre outras questões, colocamos nossa opinião crítica a respeito do laudo emitido pelo psicólogo da instituição de saúde e, a esse propósito, registrou-se o seguinte relato da psicóloga:

*T. - Já fiz contato com o psicólogo que avaliou Ana. Ele aplicou os testes clássicos que servem de instrumentos avaliativos para o caso em questão. Os resultados são concordantes com os meus em uma avaliação feita no ano passado... são limítrofes . Em relação ao encaminhamento para o ensino especial, trata-se mais de uma fantasia da mãe. Mas caso crie-se a dúvida se o caso de Ana é ou não de encaminhamento para o ensino especial, ela será submetida a uma nova avaliação, feita por uma outra equipe, a equipe de diagnóstico, que poderá concluir sobre essa questão.*

Uma intervenção, por parte da pesquisadora, foi feita nesse momento, sugerindo que antes de se optar por novos encaminhamentos, era importante que a Prof<sup>a</sup> H. fosse chamada a participar da discussão e avaliação do caso. Obteve-se a resposta de que esse era o procedimento usual e que a professora seria, em breve, convocada pela equipe.

Algumas Considerações sobre o Caso...

Ana era uma menina meiga. Ao chamá-la de menina, embora já tivesse doze anos, se o faz porque era assim que ela se posicionava. Gostava de estar sempre entre os menores e de brincar com eles. Uma interpretação possível é a de que essa posição indicava sua dificuldade de crescer, dificuldade marcada pelo seu cotidiano familiar, onde vivenciava situações extremamente angustiantes. Seu sofrimento com a irmã que, a cada dia, devido à psicose, demonstrava um maior embotamento afetivo no relacionamento entre as duas, era evidente.

Em relação à mãe, Ana dizia gostar muito dela, porque fazia tudo pelas filhas... E, assim, escutou-se em Ana que esta conhecia o lugar de opressão que sua mãe ocupava na estrutura familiar. Escutou-se também um cansaço muito grande relativo ao fator crônico da doença da

irmã. E da escuta desse sofrimento surgiu a pergunta:

*P. - Ana, o que você quer ser quando crescer?*

*Ana - Uma professora.*

*A hipótese feita é a de que esta resposta, dada com um largo sorriso, só se tornou possível após o efetivo trabalho educativo realizado pela Prof<sup>a</sup> H.*

## Discussão do Caso

O caso em questão comporta a característica de ser *um* caso, ou seja, um caso único, pois fala do percurso escolar de Ana e considera as implicações subjetivas desse percurso. Contudo, ele revela também questões presentes no cotidiano da escola, e, nesse sentido, a discussão do caso abordará o sistema de escolarização, considerando-o de forma processual, tomando-o como um campo do fazer pedagógico que ora avança em algumas questões, ora se cristaliza em torno de alguns equívocos.

Patto (1993) foi pioneira em apontar a prática de isenção de responsabilidade presente no sistema escolar quando este se depara com a tarefa de explicar a possível causa de fracasso de seus alunos, principalmente daqueles que são oriundos das camadas empobrecidas da nossa população. Segundo a autora, o sistema escolar, particularmente representado pela figura do professor, exime-se, totalmente, de qualquer avaliação frente a esses alunos. Dessa forma, os rótulos disseminam-se rapidamente na escola e os estigmas que recaem sobre os alunos aparecem como uma prova contundente dessa isenção.

Assim, quando a Prof<sup>a</sup> F. nomeia Ana como uma aluna fadada ao fracasso, além das condições subjetivas que lhe permitem produzir tal discurso, também o produz por estar “autorizada” pelo sistema escolar.

Em termos subjetivos, a assimetria existente na relação professor-aluno mostra a expressão da violência que tal relação pode vir a ter, quando o professor é investido pelo aluno como aquele que “tudo sabe” e “tudo conhece”. Desse modo, quando o professor nomeia seu aluno de forma depreciativa ou carregada de preconceitos, a assimetria presente na relação confere-lhe o lugar de um suposto-saber completo e de um mestre “todo”, que sabe e conhece o que diz e que dificulta para o aluno a possibilidade de acesso a uma posição de questionamento ou de contradição daquilo que foi dito.

Quando, por exemplo, a Prof<sup>a</sup> F. diz que Ana talvez tivesse problemas mentais como a irmã, estabelece para ela um *destino* a cumprir. Sendo assim, a aluna fica em posição de alienação, marcada pela distância entre a predição e seu próprio desejo, seja ele de aprender, ou não. Escapa-lhe, portanto, a condição de desejar e de escolher. Viu-se, em Ana, o efeito dessa impossibilidade, por meio do seu alheamento em relação ao conhecimento socialmente compartilhado.

Ferreti (1982) postula que o reconhecimento, pelo professor, de seu aluno como um sujeito desejante, é de fundamental importância para a prática pedagógica e a mediação do conhecimento. Na concepção da autora, o reconhecimento do desejo, portanto, ultrapassa as paredes da clínica e pode ser realizado pelo educador. Este reconhecimento se faz por meio da linguagem, pois é pela palavra que o ser humano espera ser reconhecido pelo Outro. Assim, a autora, a partir da concepção lacaniana do inconsciente estruturado como uma linguagem, destaca que essa instância não é estrutura profunda que se deixa apreender numa estrutura superficial, ou seja, “a verdade passível de ser encontrada está inscrita no corpo, nas recordações da infância, no vocabulário usado, nos heróis escolhidos (p. 57).

No caso em estudo, chamou a atenção a forma pela qual transcorreu a mudança de lugar de Ana, na escola. Essa passagem se deu no momento em que a Prof<sup>a</sup> H. demandou-lhe que falasse. Ao falar, a aluna constatou que era capaz também de acertar. Ana se *escutou* acertando, e foi *isso* que fez diferença para ela, foi *isso* que fez com que, a partir daí, ela se visse como um sujeito que sabe ou pode vir a saber.

Di Ciaccia (1997) pontua que a questão do reconhecimento do sujeito perpassa tanto a posição do educador quanto a do analista. Desse modo, não haveria diferenças essenciais entre a posição do educador e a do analista. Ambos devem reconhecer o desejo da criança e acolher a palavra para que o humano se subjetive. O autor ressalta que o outro, ao ser posto no lugar de interlocutor privilegiado que reconhece e autentica a palavra da criança, passa a ocupar o lugar de Outro (com maiúscula). E este pode ser o lugar do educador quando sustenta para o sujeito aprendiz a autenticação de sua cadeia de significantes.

Além dessa posição há, ainda, segundo o autor, uma outra operação que o Outro - educador realiza. Esta se faz por meio do ensino e possibilita ao sujeito aprendiz, a partir de um saber estabelecido, uma verificação acerca do que lhe escapa, ou seja, possibilita-lhe saber que não sabe. O autor conclui que a pedagogia pode participar dessas duas

operações mencionadas: “A primeira operação é identificatória e permite à criança proteger-se deste gozo que escapa ao significante. Quando à segunda ela lhe dá, ao contrário, os instrumentos para um domínio pelo viés do saber” (DI CIACCIA, 1997, p. 24).

Neste estudo de caso pode-se presumir que a Prof<sup>a</sup> H. ocupou essa dupla posição em relação à aluna. Ocupou, de forma pertinaz, a posição de *ensinante*. Por outro lado, ocupou, também, o lugar de escuta do desejo de Ana, de onde autenticou a sua fala. Pôde-se observar, diversas vezes, que a Prof<sup>a</sup> H. se dirigia à aluna usando palavras elogiosas e incentivadoras, tanto em sala de aula como nas avaliações por escrito. Contudo, não foi esse “estímulo externo” que possibilitou à Ana mudanças na sua relação com o conhecimento.

O entendimento que se formou é de que tais procedimentos não se constituíram meramente como um reforço positivo para “elevar a autoestima” da aluna, como poder-se-ia pensar, em uma análise rápida e superficial, de cunho psicologizante. Esses recursos foram aliados de uma posição subjetiva de acolhimento do outro e de expectativa confiante em relação à posição desejante de Ana. Essa posição permitiu à Prof<sup>a</sup> H. manter-se no lugar de um Outro capaz de escutar os erros e as palavras fora de contexto, ditas por Ana, reconhecendo-a, assim, desde um lugar de sujeito de sua fala. Diante da escuta efetuada pela Prof<sup>a</sup> H., a aluna passou a ser capaz de avaliar e elaborar, de forma mais clara e pertinente, o seu próprio discurso. Assim, a relação intersubjetiva professora-aluna conseguiu abrir caminhos para a expressão de um sujeito que desejava conhecer e se conhecer.

É importante ressaltar que o sujeito ao qual a psicanálise se refere está deslocado do *eu* e que a própria idéia de subjetividade, assim como a de intersubjetividade, quando analisadas do ponto de vista dessa teoria, trazem em si mesmas a idéia de clivagem. Como aponta Garcia Roza (1995), para a psicanálise, é do lugar do Outro que a intersubjetividade se tece, pois as subjetividades individuais deixam de se constituir como mônodas mediante a comunicação perpassada por esse Outro, como ordem simbólica que inclui o inconsciente.

Deseja-se, ainda, enfatizar o peso que poderia ter tido o laudo psicológico emitido sobre a aluna, caso este chegasse à escola em um momento anterior ao trabalho iniciado pela Prof<sup>a</sup> H., momento em que a aluna apresentava, então, sérias dificuldades no aprendizado. Patto (1993) pontua que esse instrumento, por ser utilizado freqüentemente de forma descontextualizada e ter sua origem no modelo clínico-terapêutico, que incide apenas sobre o aluno, opera como um “selador de destinos”.

Não é objetivo desse trabalho, elaborar uma crítica teórica a esse tipo de procedimento. Pretende-se, contudo, a partir do estudo de caso apresentado, demonstrar que a concepção teórica que perfila essas avaliações, pressupõe, de forma geral, que o aluno que não aprende tem, na verdade, *distúrbios* e não dificuldades no processo de escolarização. Nessa concepção, evidencia o viés maturacional-orgânico. Lajonquière (1999) destaca a perspectiva naturalizante que aparece no discurso (psico)pedagógico hegemônico por meio da seguinte fórmula: as intervenções educativas e pedagógicas para serem pertinentes devem levar em conta o nível do desenvolvimento das capacidades psicológicas da criança, que têm por base um curso natural. Ou seja, essa suposição nega o papel das relações e interações sociais travadas pela criança no interior da escola que, no caso específico, com Ana e a Prof<sup>a</sup> H., foram relações positivas e propulsoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Um outro tipo de concepção teórica também recorrente irá atravessar tais procedimentos de avaliação, qual seja: haveria uma relação direta entre os problemas de aprendizagem e a dinâmica familiar conflitante da criança. Ou seja, o contexto considerado é apenas o familiar ignorando-se o escolar ou, mais precisamente, os recursos com os quais o professor pode contar para auxiliar os alunos em suas problemáticas. Concorda-se com Patto (1993), que afirma que mesmo quando se identifica, nas avaliações diagnósticas, uma dinâmica familiar dificultadora do bom aproveitamento escolar, não se pode desconsiderar a forma com que a escola se relaciona com a subjetividade da criança. Portanto, é preciso levar em conta as relações que são travadas no ambiente escolar, pois essas experiências, certamente, consolidam e aumentam tais dificuldades ou colaboram para sua elaboração e superação.

Souza (1997) critica os modelos psicologizante e medicalizante aos quais muitos psicólogos escolares aderem. Segundo a autora, essa adesão se faz com base em uma visão de mundo que explica a realidade a partir das estruturas psíquicas e nega as influências e as determinações das relações institucionais e sociais dos indivíduos. Tanto Patto (1993) quanto Souza (1997) ressaltam que tais pressupostos acabam por desviar o olhar da escola e fixá-lo no aluno ou em sua família que, dessa forma, seriam os responsáveis pelo fracasso escolar.

Pode-se acrescentar que a adesão radical a essas teses, feitas por psicólogos escolares e outros profissionais das áreas de saúde e de educação, não considera que o desejo encontra-se do lado antagônico em relação ao gozo e ao sintoma. E que esse, embora indizível, entrelaça-se

aos objetos da cultura. Está entrelaçado a conquistas pessoais e culturais, e negá-las é, simplesmente, pô-lo em xeque (LAJONQUIÈRE, 1992).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, cabe, aqui, tecer uma breve reflexão acerca da formação e atuação do psicopedagogo, no Brasil. Infelizmente, pode-se perceber, a partir de própria experiência acadêmica, que a psicopedagogia ancora-se em um discurso hegemônico, sempre presente nos cursos de formação – especialização *lato sensu* -, salvo raras e honrosas exceções. Esse discurso tem levado à práticas que são herdeiras das práticas equivocadas construídas pela psicologia, na escola. Assim, se, na atualidade, a psicologia escolar tenta repensar seus caminhos teórico-práticos no que diz respeito à prevalência do foco de intervenção no aluno e sua família e às avaliações e intervenções que visam apenas às dificuldades escolares, observa-se que muitos profissionais de psicopedagogia ainda atribuem a causalidade dos problemas de aprendizagem ao aluno e à dinâmica familiar conflitante. E, como proposta de intervenção, “retiram-no” da sala de aula para o atendimento psicopedagógico, contraditoriamente “centrado” nos conteúdos escolares defasados.

Percebe-se, também, ao se observar as práticas desses profissionais, que muitos têm uma certa dificuldade para ressignificar as demandas criadas em torno das queixas escolares, cuja construção e manutenção se realizam, via de regra, no interior da escola. Como efeito dessa dificuldade, pode-se apontar o fato de os psicopedagogos raramente priorizarem as relações interpessoais e as práticas pedagógicas dos professores nas suas propostas de intervenção.

Não obstante, os fragmentos do estudo de caso apresentado ilustraram a fundamental importância do papel do professor no processo de desconstrução do fracasso escolar. O estudo evidenciou, ainda, que a relação da criança com a escola, quando esta não esvazia seu papel de socializar o conhecimento humano e o faz de forma ética, respeitando o aluno enquanto um sujeito capaz de recriar a si próprio e sua própria cultura, acaba por gerar mudanças significativas e operar efeitos terapêuticos no aluno com sérias dificuldades no processo de escolarização.

Convém lembrar, ainda, que é de grande relevância, no âmbito da formação e atuação profissional, em psicopedagogia, o aprendizado de



uma postura crítica e ética em relação à elaboração e leitura dos laudos psicológicos e/ou laudos médicos emitidos sobre os alunos, a fim de que não sejam considerados a expressão legítima de uma “verdade” absoluta sobre o sujeito. Credita-se à ausência de questionamento acerca das teorias e procedimentos metodológicos nos quais se assentam essas avaliações, as atitudes a-críticas de muitos profissionais, nesse domínio.

Isto posto, a análise histórica das origens e evolução da psicopedagogia indica um percurso paradoxal. Surgida, inicialmente, como prática curativa, cujo objetivo era o de atender a portadores de deficiências, debilidade e desadaptados, as práticas psicopedagógicas, na atualidade, procuram se descolar de suas origens adotando o discurso da interdisciplinaridade. Criticam, então, à excessiva parcialização e disciplinarização do conhecimento, o que impossibilitaria uma atuação profissional efetiva frente às dificuldades escolares e têm como proposta que diversas áreas de conhecimento (psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, psicanálise, dentre outras) devam se encontrar.

Todavia, chama-se a atenção para o fato de que a formação teórico-instrumental dos profissionais, muitas vezes realizada em cursos de baixa qualidade científico-acadêmica, na verdade tem contribuído para a disseminação de práticas profissionais que se apresentam como um mosaico de difícil compreensão, cujas peças não combinam entre si, formando um conjunto disforme, incoerente e inconsistente. Como resultado, tem-se práticas de intervenção desprovidas do apoio conceitual e da criticidade necessários à atuação frente às questões tão complexas quanto as da aprendizagem humana, o que torna a proposta de atuação interdisciplinar, quiçá transdisciplinar, junto ao professor e aos outros profissionais, apenas a expressão de um impasse teórico-metodológico ou de um paradoxo situado no cerne mesmo das práticas psicopedagógicas.

Em síntese, defende-se, neste trabalho, que a formação dos diversos profissionais das áreas de saúde e educação deve ser permanentemente perpassada pela ética do sujeito (ALMEIDA, 2003). Na mesma perspectiva, análises críticas e aprofundadas das esferas política, ideológica e social, implicadas no grave problema educacional brasileiro, devem perpassar continuamente a formação desses profissionais.

Vale ainda alertar que o discurso psicopedagógico hegemônico, produzido pelo acolhimento e infiltração das formações discursivas “científicas”, pelas e nas relações cotidianas, quando voltado para a infância, merece uma atenção cuidadosa. Concluindo, espera-se que as

práticas profissionais voltadas para o atendimento das queixas escolares focalizem sua ação, sobretudo, na complexa rede interativa presente nas relações interpessoais, na escola, de modo a evitar o caráter mortífero dos rótulos e estigmas aplicados a sujeitos ainda em fase de conquista de sua subjetivação e inserção social.

## Referências

- ALMEIDA, S. F. C. de. A ética do sujeito no campo educativo. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. p. 179-194.
- AQUINO, J. R. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. p. 179 -194.
- BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um olhar psicoeducadógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DI CIACCIA, A. *Da pedagogia à psicanálise: estilos da clínica*. São Paulo, n 2, p. 18-26, 1997.
- FERRETI, M. C. *Psicanálise e educação. Dissertação (Mestrado) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.*
- FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia*, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 out. 2008.
- FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. A.; SOUZA, M. P. R. de (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- GARCIA ROSA, L. A. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico)pedagogia entre o conhecer e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar de crianças das classes populares. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 94-111, 2000.
- LEGNANI, V. N. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – um estudo psicanalítico. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.*
- NEVES, M. B. da J.; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia*

*escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. p 179-194.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SOUZA, M. P. R. de As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Stake, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. S. (Orgs.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994.

*Abstract: the current article is based on a school viewed as an institution located in a diverse social context within constant transformations. To illustrate the discussion above, a clinical case of a student has been presented with the aim to discuss their subjective effects from the action of the school and its teacher as an accomplished educational task. In addition, a discussion about the professional roles in the field of Educational Psychology and Psycho Pedagogy has been pointed out. As a result, we emphasize that the creation of positive educational opportunities for children and adolescents from the poorest segments of the population requires the presence of interdisciplinary interventions and a recognizable teacher's role.*

*Key words: school failures; Teacher' student relationship; school psychology*

---

\* Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora no curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás .

\*\* Doutora em Ciências da Educação e Diplomada em Psicologia Escolar pela Universidade René Descartes, Paris V, Sorbonne, Paris. Professora nos Programas *stricto sensu* em Psicologia e em Educação da Universidade Católica de Brasília.