Cap. 1
Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar

Marilene Proença Rebello de Souza

In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar.**
São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007.
p.p. 27-58
E-book.

Essa obra é de acesso aberto.
É permitida sua reprodução total ou parcial,
desde que citada a fonte e a autoria e sem fins lucrativos,
respeitando a licença Creative Commons indicada.

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar

Marilene Proença Rebello de Souza[2]

Diariamente centenas de crianças e adolescentes são encaminhados às clínicas psicológicas por apresentarem os chamados "problemas de aprendizagem" ou "problemas de comportamento (Ancona-Lopez, 1983; Silvares, 1989; Souza, 1997; 2000). Atitudes agressivas, apatia, dificuldades na leitura e na escrita circulam como os principais motivos de encaminhamento em consultórios particulares, clínicas-escola e na rede pública de atendimento à saúde mental.

O acompanhamento de vários atendimentos e avaliações psicológicas de alunos de escolas públicas paulistas tem revelado um conjunto significativo de psicodiagnósticos de deficiência mental que não se confirmam no contato com estas crianças, bem como um desconhecimento por parte do psicólogo do processo de aprendizagem escolar, do funcionamento das escolas e das relações ensino-aprendizagem (Machado; Souza; Sayão, 1996). Os constantes "erros" diagnósticos conduziram-nos a pesquisar a formação de psicólogos com relação à queixa escolar, especialmente às práticas de atendimento à queixa escolar ensinadas nos cursos de graduação em psicologia. Com o objetivo de compreender mais

[2] Profa. Dra. do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

profundamente aspectos dessas práticas, optamos por analisar prontuários de atendimento à queixa escolar em clínicas-escola de quatro cursos de psicologia, na cidade de São Paulo. A análise do conteúdo dos prontuários permitiu-nos verificar: o referencial teórico adotado pelo psicólogo supervisor do atendimento psicológico, a abordagem dada à queixa escolar, os instrumentos utilizados para o levantamento de dados a respeito da queixa escolar e os encaminhamentos realizados pelo psicólogo.

Prontuários psicológicos e as formas como as questões escolares se apresentam

Os registros de atendimento psicológico recebem a denominação de "prontuários psicológicos". Cada cliente, ao se inscrever na clínica-escola, recebe um número de inscrição e é aberto em seu nome um prontuário. Durante três meses, pudemos estar em contato com muitas das histórias de vida neles relatadas, com o intuito de compreender as concepções e as práticas de atendimento e encaminhamento da queixa escolar. Escolhemos para isso a leitura de 25 prontuários de queixa escolar. Para analisá-los, centramos o nosso olhar em dois momentos do atendimento psicológico: o relato das entrevistas de triagem e o relatório produzido no final do processo psicodiagnóstico, descrevendo a síntese do caso e propondo seu encaminhamento. Para realizarmos esta análise consideramos que as perguntas elaboradas pelos psicólogos no roteiro de entrevista, bem como a síntese do caso e seus encaminhamentos, revelam as concepções teórico-metodológicas utilizadas pelos profissionais para compreensão e encaminhamento do caso atendido. Compreender tais aspectos tornou-se o objetivo central das análises. Apresentaremos a seguir algumas dessas observações e considerações.

O referencial teórico adotado para o atendimento à queixa escolar se faz presente desde as primeiras perguntas realizadas durante a entrevista de triagem. Ou seja, as perguntas revelam a

concepção psicológica a elas subjacente. Das cinco clínicas-escola pesquisadas, três delas têm um roteiro de entrevista muito semelhante. Analisando as perguntas efetuadas aos clientes, constatamos que a maioria das entrevistas utiliza roteiros centrados na história de vida da criança, tais como: parto, nascimento, doenças, processo de desenvolvimento; acontecimentos traumáticos como separação dos pais, hospitalização, quedas; antecedentes de problemas mentais na família, bem como em aspectos referentes à situação socioeconômica familiar.

A leitura dos prontuários da entrevista de triagem não nos dá elementos para construir uma imagem da criança encaminhada. Vemos presente uma série de dados que se somam tais como: "andou aos dois anos, teve convulsão febril aos oito meses, a gravidez foi indesejada, viveu vários momentos de hospitalização em função de problemas de saúde". Essas informações nos permitem enxergar fragmentos da história de vida desta criança, sem que se articulem de maneira a auxiliar a compreensão dos motivos do encaminhamento.

Outro aspecto recorrente refere-se à utilização nos relatos de "jargões escolares", tais como, "não sabe nada", "tem problema de aprendizagem"; "é disperso" e estereótipos sobre o cliente, "está bem cuidada, limpa, roupa adequada, cabelos penteados", "o pai é negro, a mãe é branca e Mariana é bem mestiça", que, longe de esclarecer a queixa escolar, denotam uma série de valores a respeito da parcela mais pobre da população que procura o atendimento nas clínicas-escola.

Observamos que os prontuários referentes às entrevistas de triagem são os que apresentam as maiores lacunas no entendimento da queixa escolar. A maneira como muitas entrevistas são conduzidas mostram ausências quanto: a) às informações mais precisas a respeito dos atendimentos prévios pelos quais a criança tenha passado; b) à clareza do que de fato se passa com essa criança, utilizando-se muitas vezes uma linguagem cifrada, com frases curtas, pouco descritivas, como um receituário médico;

c) à percepção do psicólogo em relação à relevância deste momento de avaliação.

Observa-se no prontuário que, embora a entrevista de triagem seja considerada como um importante recurso para o esclarecimento da queixa, sua utilização, de maneira geral, está muito aquém do esperado para que se atinja este objetivo, apresentando concepções muito próximas ao senso comum. Ou seja, há um percurso seguido pelo entrevistador que, na maioria das entrevistas analisadas, é padronizado, pré-determinado, repetitivo, previsível. O "modelo de entrevista" utilizado impede, portanto, que o psicólogo recupere a particularidade do caso atendido, a diversidade que, sem dúvida, existe entre as crianças com diferentes queixas escolares. Ao ler-se uma entrevista, tem-se, em muitos momentos, a impressão de já se ter lido todas.

Uma das instituições pesquisadas utiliza um maior número de entrevistas de triagem (duas a três) e uma abordagem fenomenológico-existencial, possibilitando assim que as questões a serem feitas ao cliente partam principalmente do próprio relato do cliente e esclareçam a história trazida. Nesta abordagem, as perguntas realizadas na entrevista inicial estão distantes de considerar apenas as etapas do desenvolvimento psicossexual freudiano e as patologias e hipóteses calcadas em dificuldades no âmbito estritamente emocional e familiar. O que por si só demonstra um avanço na maneira de conceber o cliente, partindo de suas necessidades, articulando hipóteses que venham esclarecer o seu pedido inicial, estimulando-o a analisar os motivos que o conduziram ao atendimento. A entrevista inicial tem, portanto, um caráter interventivo, de atendimento breve, em que o cliente se veja implicado no processo de compreensão de suas necessidades.

A maneira de conceber o cliente e a sua queixa também se faz presente no relatório final produzido sobre o caso. Dos prontuários pesquisados, notamos um cuidado maior quanto à terminologia, menos acadêmica, mais descritiva e analítica, naqueles

que utilizam a abordagem fenomenológica[3]. Mas a leitura dos prontuários leva-nos a considerar que, embora a maneira de conduzir a entrevista amplie as questões e o foco do olhar a respeito do caso, as hipóteses explicativas, no caso da queixa escolar, ainda são centradas em aspectos individuais ou familiares de natureza física ou emocional. Um dos casos apresentados que ilustra nosso argumento é o de Marivaldo, uma criança de 10 anos:

> A mãe contou que seu filho vai muito mal na escola, não consegue ler e escreve tudo amontoado. Diz que a criança é calma, mas é muito "sonso"(sic). Na escola, a professora reclama que ele é muito bagunceiro e não deixa os outros prestarem atenção. A professora diz ainda que Marivaldo é pouco interessado nas matérias. M. teve uma infecção intestinal quando tinha 8 meses e por isso ficou muito tempo internado. Ele teve também uma pneumonia muito forte que também o levou ao hospital. M. só andou com 3 anos e sua mãe nunca o levou ao neurologista. Depois que o menino fez 6 anos, nunca mais teve problemas de saúde. A mãe diz que M. levou muito tempo para falar. Terminamos essa sessão pedindo que os pais levassem a anamnese para responder em casa.
> Impressão pessoal: a mãe de Marivaldo nos contou uma história de muito sofrimento sobre seu filho. Apesar disso não nos pareceu acreditar que essas doenças do filho possam interferir no seu desempenho e aprendizagem. A mãe prefere acreditar que o filho é preguiçoso e desinteressado.

Nessa entrevista os fatos destacados centram-se em questões escolares no princípio do relato e em causas orgânicas e aspectos do desenvolvimento infantil em um segundo momento.

[3] O prontuário contém todas as entrevistas e testes (procedimentos) utilizados para atender o caso. Ao final de cada entrevista o estagiário escreve a sua "impressão pessoal" sobre o caso, momento em que elabora suas primeiras observações e hipóteses sobre o que acontece a partir da queixa relatada.

Analisando a "impressão pessoal" do psicólogo, leva-nos a crer que esta é a sua hipótese central: doenças sofridas pela criança nos primeiros anos de vida, seguidas de períodos de separação materna, causaram os problemas escolares. Reforça esta crença o fato do entrevistador não ter feito qualquer pergunta posterior sobre a escola. Embora as questões propostas pelo psicólogo não sejam relatadas, observa-se uma tendência a pesquisar os primeiros anos de vida e a acreditar que o que neles se passou seja a causa dos problemas escolares atuais.

Os relatórios finais de atendimento dos casos de queixa escolar chegam basicamente ao mesmo diagnóstico: as crianças necessitam de atendimento em ludoterapia e os pais atendimento psicoterápico, seja ele familiar ou individual. Mais uma vez as diferenças presentes no início do atendimento dos casos encaminhados por queixa escolar se transformam, no final do processo de atendimento, em semelhanças.

As solicitações de avaliação psicológica feitas pelas escolas são atendidas pelos psicólogos no formato de laudos psicológicos, a maioria seguindo o padrão proposto pela Secretaria do Estado da Educação. Em quatro das clínicas pesquisadas não encontramos alternativas de avaliações psicológicas que centrem na criança em relação ao processo de escolarização e não apenas em questões emocionais e individuais. Os relatórios que se diferenciam dos demais são os produzidos por somente uma das clínicas-escola em que a abordagem ao "problema de aprendizagem" centra-se em modelos construtivistas e psicanalíticos, descrevendo as atividades e conquistas da criança na relação de grupo de atendimento.

Os instrumentos de medida na avaliação diagnóstica das queixas escolares

A análise do conjunto de prontuários selecionados mostra-nos que os testes são o principal instrumento de avaliação no

psicodiagnóstico infantil por problemas escolares. A questão da utilização das medidas de inteligência como o principal instrumento de avaliação psicodiagnósitica, coloca-nos diante de situações dramáticas em relação aos encaminhamentos escolares, principalmente de crianças multirrepetentes ou que vivem um processo de escolarização em que não se acredita em sua capacidade. Os testes de inteligência, de maneira geral, utilizam itens que têm muitas de suas respostas baseadas em informações escolares. Ao se perguntar a uma criança: "quem é Gengis Khan?", ou ainda, "onde o sol de põe?", o teste de inteligência solicita noções de história da humanidade ou ainda o conceito geográfico de pontos cardeais. Atrelado a esses conhecimentos, temos dados de pesquisa que mostram o quanto tais crianças, na escola, vivem situações diárias de perda de autoestima, o que se reflete numa situação de avaliação psicológica[4].

A observação de como os testes refletem muito mais o processo de escolarização vivido pela criança do que a capacidade infantil, faz-se presente em um dos casos atendidos em "Psicodiagnóstico". Trata-se de um menino de oito anos, Jonas, que a partir dos três meses de escolarização é encaminhado para uma classe especial para deficientes mentais[5].

No processo diagnóstico realizado em uma das clínicas-escola pesquisada é aplicada, pelo aluno de 5º ano do curso de psicologia sob supervisão, a Escala Wechsler de Inteligência, sendo o seu diagnóstico o seguinte: "*Jonas apresentou um rendimento muito baixo em todos os subtestes, ficando sempre na média esperada para uma criança de cinco anos*".

---

[4] A respeito do processo de perda da crença na própria capacidade de aprender, ver Silvia Vieira Cruz, *A representação de escola em crianças das classes trabalhadoras* ou, ainda, *O ciclo básico construído pela escola.*

[5] Neste caso a questão mais grave é que o supervisor que acompanha o atendimento não orientou seu aluno no sentido de levantar junto à escola os motivos desse encaminhamento para a classe especial já que, do ponto de vista legal, ele não poderia ser feito. Só após no mínimo dois anos de escolaridade.

Mas a longa convivência da aluna com essa criança durante as sessões lúdicas, não confirmou essa defasagem apontada pelo instrumento de medida de inteligência, chegando o mesmo psicólogo a afirmar depois de alguns meses de contato com a criança: "*Vemos a necessidade de uma melhor investigação nesse caso, pois supomos que Jonas seja pseudodeficiente mental*".

Ou seja, nesse caso foi possível, após a convivência, observar que a capacidade intelectual e cognitiva dessa criança está muito além daquela suposta pelo resultado do teste de inteligência. Mas o que observamos nos prontuários é que, na maioria das vezes, o que a criança recebe é o psicodiagnóstico apenas e, de posse desse primeiro resultado obtido por meio de um único teste de inteligência, será selado o seu destino escolar e a crença, por parte de seus professores e familiares, de que é um deficiente mental.

As medidas de inteligência são usadas no caso de crianças que, na maioria das vezes, apresentam uma história escolar conturbada, repleta de mal-entendidos ou até produtora de uma cronificação na relação de aprendizagem em que a criança acaba sendo convencida de sua própria incapacidade para aprender. História esta que está ausente dos prontuários das clínicas-escola. A relação que se estabelece entre psicólogo e cliente parte do que acontece "aqui e agora". Todo o processo de escolarização da criança encaminhada não é trazido para o atendimento psicológico, é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares. Desconsidera-se, *a priori*, a complexa história de escolarização dessa criança encaminhada[6].

Os prontuários analisados revelam que a hipótese central do psicólogo sobre o encaminhamento que chega até ele, via escola, é a de que a criança é portadora de um problema emocional

[6] Machado (1996) em sua tese de doutorado intitulada *Reinventando a avaliação psicológica* discute a importância do resgate da história escolar desses alunos, demonstrando o quanto o processo de escolarização forjou uma incapacidade nessas crianças que na verdade elas não possuem.

com origens na relação familiar. É possível afirmarmos isso a partir da análise dos testes aplicados durante o processo diagnóstico. Os testes, na sua maioria, são projetivos, sendo os mais aplicados o HTP, o CAT e o desenho da família.

A psicologia tem utilizado um saber que estabelece o seu recorte sobre o indivíduo, enfatizando a importância de seu mundo interno constituído de fantasias, desejos, habitado por mecanismos de projeção e introjeção, e determinado pelas relações vividas no grupo familiar primário. Essa observação fica evidente na apresentação dos métodos psicológicos de avaliação de personalidade como o utilizado pelo CAT, quando seus autores afirmam:

> As ilustrações foram desenhadas para eliciar respostas especificamente a problemas de alimentação e, em geral, a problemas orais; para investigar problemas de rivalidade entre irmãos; para esclarecer atitudes concernentes às figuras parentais e o modo como estas figuras são apercebidas; para aprender o relacionamento da criança no tocante aos pais como um casal, tecnicamente falando, referente ao complexo de Édipo, culminando na cena principal: digamos, a fantasia das crianças, vendo os pais junto na cama. Com respeito a isso, é nossa intenção pelo provocar a fantasia da criança, no que concerne à agressão; sobre sua aceitação pelo mundo adulto e seu medo de ficar só à noite, numa possível conexão com a masturbação, seu comportamento no banheiro e a reação dos pais a isso. (Bellak; Bellak, 1967:5-6)

Baseado no modelo de desenvolvimento psicossexual de Freud, os autores desse teste procuram na criança os traumas vividos pelo cliente em cada uma das fases deste desenvolvimento, bem como a sua dinâmica frente a situações em que utilize a sua agressão ou ainda com relação a temas da sexualidade infantil. Os autores são claros quando descrevem o objetivo de seu instrumento de avaliação:

> O CAT é clinicamente útil em determinar quais os fatores dinâmicos que podem estar relacionados com as reações infantis num grupo, na escola ou jardim da infância, ou com os acontecimentos de seu lar. (Bellak; Bellak, 1967:6)

Ou seja, por meio das histórias contadas pela criança no CAT, o profissional, segundo os idealizadores deste instrumento psicológico, poderia analisar que situações do mundo interno do paciente podem estar relacionadas com o fato de se negar a escrever, ou brigar com um colega na sala de aula, ou negar-se a ir à escola, ou ainda em que fases do desenvolvimento psicossexual as relações por ela vividas foram traumáticas, hostis e vividas como cenas de violência e agressão.

No caso do processo de escolarização, essa interpretação desconsidera pelo menos dois fatos. O primeiro é que a relação professor-aluno constrói-se no dia a dia da sala de aula e que pode mobilizar sentimentos e criar novas possibilidades de representação da criança sobre si mesma e sobre a escola. Nesse sentido podemos exemplificar com pelo menos dois trabalhos. Na pesquisa de Cruz (*op. cit.*), mostrando o quanto as crianças ingressantes vêm para a escola com uma série de expectativas que vão sendo desmontadas e modificadas na relação com a professora. No trabalho de Machado (1994) com crianças de classe especial, em que a possibilidade de pensar junto com elas o lugar de deficientes em que foram colocadas nessa escola, fez com que a maior parte entendesse o que é uma classe especial, reconstituísse o percurso de seu encaminhamento para essa classe, questionasse o rótulo de deficientes a elas imputado. A participação da professora neste processo, possibilitou mudanças na relação com as crianças, enquanto indivíduos que pensam, sentem, refletem sobre a sua realidade. Essa nova relação resgatou nas crianças o desejo e a capacidade de aprender, diferentemente do que o rótulo de "especial" possibilitaria que acreditassem.

O segundo fato é que tal interpretação desconsidera a escola historicamente construída, cuja complexidade transcende a

relação professor-aluno. Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres. O fato de uma criança pertencer a determinado bairro, frequentar determinada escola, ser considerada como incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que de dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E o que as pesquisas vêm mostrando é que grande parte dessas dificuldades se produz na escola, pela inadequação como essa criança é tratada[7].

Não queremos afirmar, no entanto, que não existam problemas emocionais graves. Mas sim que estes não recaem sobre a maciça maioria das crianças de nossas escolas (públicas e privadas) e que mesmo que estes aconteçam, as experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis[8].

---

[7] Pesquisas realizadas por Silvia Helena Vieira Cruz (*op. cit.*), Adriana Marcondes Machado (*op. cit.*), Maria Helena Souza Patto (1990), entre outras.

[8] Trabalho realizado nesse sentido acontece no "Projeto Pré-escola Terapêutica 'Lugar de Vida', no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a coordenação de Maria Cristina Machado Kupfer e uma grande equipe de psicólogos, alunos da graduação e pós-graduação, em que são atendidas crianças com distúrbios globais no desenvolvimento (crianças com distúrbios emocionais graves). O atendimento é realizado através de atividades distribuídas em ateliês: cotidiano (uma rotina diária), pedagógico ("a escolinha" com atividades de pintura, contar estórias e outras), o terapêutico, (de atendimento às crianças e pais) e o ateliê de música. Outra experiência que reforça a concepção da importância de convivência de crianças com relações com outras possibilidades de estruturação é realizada na França, por Maud Mannoni na Escola de Bonneuil (Mannoni, *apud* Kupfer, 2004), em que uma das atividades das crianças com problemas emocionais graves está em conviver com famílias anfitriãs, podendo estabelecer outras relações de afeto, terapêuticas para todos e inclusive para essas crianças.

Outro aspecto importante a ser pensado é que, mesmo que se constatasse por meio de um psicodiagnóstico que as questões emocionais de origem familiar estivessem interferindo profundamente na relação dessa criança com o conhecimento, impedindo-a de aprender, é fundamental pensarmos que ações pedagógicas podem ser inseridas neste contexto. Simplesmente afirmar para o professor que o seu aluno apresenta um distúrbio emocional, em geral, paralisa a ação pedagógica.

Chama-nos também a atenção que, embora na formação de psicólogos os alunos tenham contato com autores e concepções que analisam a queixa escolar numa perspectiva piagetiana, como a de Sara Pain (1986), ou psicanalítica, como a de Alicia Fernández (1990; 1994), ou ainda façam leituras institucionais (Bleger, 1963;1984;1971; Saidon, 1987), ao se defrontarem com uma criança que chega na clínica-escola com uma queixa escolar, não utilizam esses instrumentos nem para a análise, nem para o diagnóstico das queixas escolares que são a eles encaminhadas. Podemos observar esse fato analisando o número de avaliações psicodiagnósticas que utilizam provas "pedagógicas" ou ainda "piagetianas" ou que apresentem alguma "análise da instituição escolar". A leitura dos prontuários demonstra a inexistência de qualquer informação sobre a relação institucional que tenha produzido a queixa. Essa constatação nos faz levantar a hipótese de que o que norteia o processo psicodiagnóstico não é o conhecimento sobre a criança, articulado por alunos e professores no decorrer do curso de psicologia, e sim, muito mais, a concepção diagnóstica e terapêutica do supervisor ou do grupo de supervisores a que o aluno acaba não tendo como contrapor outros saberes acumulados durante o curso[9].

---

[9] Exemplo da dificuldade na relação estabelecida entre as diversas correntes que pensam a questão dos problemas de escolarização está no relato de uma aluna da graduação: em seu trabalho junto a professores em escolas públicas, esta aluna viveu a experiência de que as crianças se queixam muito de que as professoras não se importam com elas, ficando, muitas vezes aquelas que não se

Outra hipótese que podemos levantar, que explica a utilização de um único modelo de análise da queixa escolar, está na cristalização de um modelo diagnóstico considerado como "clássico" e que acaba não sendo questionado pelo profissional, pois é "algo que todos os psicólogos fazem", demonstrando que as possíveis críticas são engolidas por uma prática clínica cotidiana. Os testes psicológicos parecem revelar, na verdade, as concepções dos psicólogos, a maneira como acreditam poder estar conhecendo um sujeito, que, como vimos no caso de Jonas, foi reduzido primeiramente a "objeto", através da padronização de um instrumento de avaliação psicológica, para só então, após uma longa convivência, ser "reconduzido" pelo psicólogo ao seu lugar de sujeito, que mal sabia o psicólogo, ele nunca havia deixado de ser. Os testes psicológicos, portanto, só são usados para dar o aval "científico" a explicações (relações causais) que preexistem ao exame psicológico[10].

Um belíssimo relato das possibilidades muito maiores de investigação psicológica e que permitem que a criança pense a sua condição numa relação humana é descrito por Machado (*op. cit.*). Trata-se do caso de Andressa, uma criança de apenas oito anos e que frequentava a classe especial. A mudança do referencial teórico permite mudar as perguntas e propiciar de fato uma análise da

---

alfabetizam, abandonadas pedagógica e afetivamente pelas professoras. Ou seja, discutir esses aspectos com a professora da classe, mostrar-lhe esse sentimento de abandono vivido pela criança e a necessidade de resgatar a relação pedagógica tornou-se um objetivo do trabalho de intervenção psicológica realizado nessa escola. Esta mesma aluna tem uma vivência totalmente oposta numa supervisão clínica, no mesmo curso de psicologia. Em seu estágio clínico de psicodiagnóstico, recebe um caso de uma criança com queixa escolar. A professora desse aluno, sabendo de seu atendimento, telefona para a clínica-escola para obter informações a respeito de seu aluno, incluindo o que poderia fazer na sala de aula. A supervisora ao ser informada do ocorrido interpreta o fato como "inveja da professora" e pede para a aluna marcar um horário com a professora para trabalhar essa questão.

[10] Excelentes textos que problematizam os testes psicológicos e o pensamento psicométrico foram escritos por Maria Helena Souza Patto (1997) e Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (1997).

situação de "objeto" em que sujeitos são constantemente submetidos pelas instituições de ensino e de saúde. No caso de Andressa, um psicodiagnóstico que não levou em conta a criança que ali estava e sim os resultados dessa mediação por meio de testes de medida, concluiu que esta criança tivesse "idade mental de quatro anos" e, pior do que isso, pela maneira como foi dito à mãe desta criança, permitiu que ela ouvisse e entendesse que era portadora de uma doença chamada "idade mental". Considerado como o seu segredo mais íntimo, passa a ser desvelado à medida que a relação de confiança se estabelece com a psicóloga. Ao contar seu segredo e, ao mesmo tempo, esclarecer para si mesma algo que havia ouvido atrás da porta ou até numa entrevista "devolutiva" de um psicólogo, desnuda os bastidores de nossas salas de atendimento psicológico, em que são produzidos laudos coerentes com os instrumentos mambembes de medida diariamente utilizados para afirmar a deficiência.

Como a vida escolar comparece nos prontuários psicológicos

Os dados escolares comparecem de duas maneiras nos prontuários analisados: por meio de questionário respondido pelo professor da criança encaminhada e da visita escolar.

Nos prontuários de atendimento à queixa escolar de uma das clínicas que atende especificamente "problemas de aprendizagem", é condição de permanência da criança no atendimento que o professor responda um questionário com informações detalhadas sobre seu aluno. Estas informações são analisadas durante o processo psicodiagnóstico. Observamos, porém, que, no relato final do caso, a maioria das questões apresentadas baseia-se em situações vividas pela criança com os psicólogos na situação de atendimento, subutilizando-se portanto, em muitos aspectos, a detalhada ficha informativa do professor ou ainda não realizando um diálogo entre o que foi produzido no atendimento psicológico e as informações escolares.

Nas clínicas-escola que utilizam a abordagem de psicodiagnóstico interventivo, os alunos realizam uma entrevista escolar como parte do processo de avaliação diagnóstica. Embora a inclusão da escola no levantamento de dados para a compreensão da queixa escolar se faça presente, as visitas escolares ainda são consideradas pelo estagiário (e seu supervisor) muito mais como um dado a ser acrescentado a respeito da criança. Apenas nesse momento do processo psicodiagnóstico, as perguntas sobre a escola se fazem presentes. Durante todo o processo de entrevista, mesmo que a queixa seja escolar, o que norteia o olhar do psicólogo é principalmente a questão emocional na relação familiar e no mundo interno infantil.

Embora parte dessas afirmações seja trazida pelos pais e professores aos psicólogos, pouco se faz durante as entrevistas para esclarecê-las. A concepção de que, na entrevista, o foco deve ser o aspecto emocional do cliente impede que perguntas a respeito do que se passa na escola sejam feitas, que se esclareçam situações absurdas constatadas nas queixas iniciais apresentadas.

São constantes, por exemplo, os casos em que a criança não frequenta a escola, e isso ocorre em várias idades e em diversas situações. Um dos casos é de uma menina de 14 anos. Esta adolescente, dos 4 aos 13 anos foi medicada pelo neurologista, por ser considerada "nervosa e brava". Segundo sua mãe, aos quatro anos, Cláudia "quebrava tudo, rasgava a roupa do corpo, chorava, mordia o braço". Aos 14 anos fez um eletroencefalograma e "não deu nada", ou seja, não apresentou nenhuma alteração nas ondas cerebrais que indicasse a necessidade de medicação. Durante todos esses anos, Cláudia ficou fora da escola, pois, segundo o relato da mãe, "a escola também achava que ela era nervosa e brava". Embora a mãe a considere normal, sua volta à escola não aconteceu. A mãe apresenta essa situação e não há qualquer interferência da psicóloga a respeito de um fato tão inusitado. A entrevista de triagem segue com o psicólogo perguntando a respeito da organização familiar, de dados do desenvolvimento

infantil, do lugar que essa criança ocupa na família, enfim, não esclarecendo a própria queixa ou ainda procurando entender as explicações referentes à não escolarização.

Outro caso é de uma criança de sete anos, Rogério, que, segundo relata sua mãe:

> [...] *foi à escola mas a professora não o queria, tentaram por uma semana e foi retirado. Durante essa semana que permaneceu na escola andava por baixo das cadeiras. A professora escrevia na lousa e ele logo apagava, todos os alunos prestavam atenção nele, mas não na aula, por isso foi convidado a se retirar.*

Com apenas uma semana de aula, este aluno é considerado como uma criança impossível de ser controlada. Nenhuma das perguntas formuladas pelo psicólogo na entrevista de triagem esclarece o que se passou na escola, ou levanta hipóteses a respeito da impossibilidade de permanência desta criança em sala de aula. Antes de entender mais detalhadamente o que se passou na relação escolar, ou ainda perguntar à mãe se essa atitude também ocorre em casa, e em que condições, por exemplo, esta criança foi encaminhada para o neurologista.

Neste caso, também o psicodiagnóstico realizado não considerou qualquer aspecto a respeito da história de escolarização dessa criança, que expectativas levava para os primeiros dias de aula, como era a escola que o recebeu. Muito menos se fazem presentes questões relativas à inconstitucionalidade da exclusão dessa criança da escola, sendo responsabilizados, neste caso, a direção da escola e os pais. O mínimo que se espera do psicólogo é que esclareça os direitos que os pais têm nesse momento, dizendo a quem recorrer num caso em que a escola se nega a manter a matrícula de um aluno em idade escolar. O que observamos é que a concepção de que o problema está no aluno, em seu psiquismo e em suas relações, impede que tais direitos básicos sejam considerados e inseridos no atendimento psicológico.

Uma grande parte dos prontuários não indica sequer o nome das escolas que encaminham reforçando mais uma vez o argumento de que a questão individual e familiar suplanta qualquer concepção crítica sobre o que se passa na escola.

Esse relato, assim como outros a ele somados, fizeram-nos observar a importância das concepções presentes na formação do psicólogo e o quanto os processos patológicos, quer orgânicos, quer emocionais, são evocados para explicar o chamado "problema de aprendizagem".

Em algumas clínicas-escola, chamou-nos a atenção também a existência de vários prontuários da mesma escola. Um dos grupos de prontuários era de quatro alunos, todos da mesma classe, com um pedido para avaliação para frequentarem a classe especial. O encaminhamento dessas crianças foi feito pela professora substituta, pois a titular adoecera e havia se afastado para cuidar de sua saúde. Os casos foram tratados separadamente e a questão da substituição do professor e as dificuldades de adaptação, que certamente advém de uma situação como essa, não foram consideradas pelo psicólogo e os encaminhamentos foram tratados como problemas individuais.

Nesse sentido constatamos que, das clínicas pesquisadas, uma delas começa a dar atenção a essa questão. O procedimento adotado é de organizar as queixas escolares por escola e encaminhá-las para a área de psicologia escolar, com o objetivo de realizar algum trabalho de atendimento à escola, responsável por tantos alunos para avaliação psicológica. Este fato mostra o início de um outro enfoque à queixa escolar, abrindo espaço para atendimento clínico a outras demandas.

O desconhecimento pelo psicólogo do processo de leitura e escrita, bem como a ausência de atenção ao processo de escolarização, tem produzido uma série de equívocos graves no atendimento às queixas escolares. Em muitos trechos dos prontuários analisados observamos que as questões escolares passam a ser tratadas como meros problemas individuais, familiares e de natureza física ou emocional.

Esse é o caso do encaminhamento de Artur, um adolescente de 12 anos que cursava a segunda série. Com histórias sucessivas de repetência, é um aluno que, segundo sua mãe, "ainda gosta da escola". Aos três anos teve uma encefalite e embora não apresente sequelas, é encaminhado pela escola para atendimento psicológico. Em seu prontuário, Artur escreve a seguinte frase "*Eu sitou pedito para saber poque eu nau cosigo misai bei na secola*". (Eu estou pedindo para saber porque eu não consigo me sair bem na escola). Embora esse aluno traga um pedido explícito, quer saber por que não se sai bem na escola, mais uma vez o seu pedido foi frustrado, pois contrariamente ao que deseja, o seu psicodiagnóstico afirma:

> *Artur está comprometido intelectualmente devido às suas questões afetivas. Não consegue se desenvolver intelectualmente pois apresenta dificuldades emocionais, no sentido de paralisar toda e qualquer produção.*

Na continuidade do diagnóstico as psicólogas (uma aluna do quarto ano de psicologia e sua supervisora) analisam as dificuldades de elaboração de conflitos relacionados às figuras parentais. No caso de M., foram aplicados a Escala Wechsler de Inteligência (WISC), o Teste de Apercepção Temática-Infantil (CAT), Casa, Árvore, Pessoa (HTP); como de praxe, o adolescente foi encaminhado para psicoterapia e os pais para terapia familiar.

A afirmação psicológica de que esse aluno tem "toda e qualquer produção paralisada" por problemas emocionais não se confirma com a frase escrita pelo próprio cliente durante o processo psicodiagnóstico. Ao escrever uma frase, demonstra o seu nível de produção escrita, o quanto consegue se expressar por meio deste instrumento de comunicação, a complexidade do texto produzido, a estrutura correta utilizando sujeito, predicado e complementos, a utilização da letra maiúscula no início da frase, o ponto final, utilizando inclusive a conjunção "*porque*", ou seja, conhecendo esse recurso da língua para ligar duas frases que se complementam. As trocas de letras que comete "*secola*" ao invés

de "*escola*", ou ainda a não separação das palavras "*misai*" ao invés de "*me sair*" demonstram que o aluno não dominou ainda alguns aspectos do processo de aquisição da escrita que precisam ser mais trabalhados em classe pelo professor, assim como a questão da ortografia[11].

Por outro lado, o pedido em si demonstra também um movimento no sentido de modificar o que existe, entender o que se passa em relação à escola, contrário portanto ao diagnóstico de paralisia ou de comprometimento intelectual afirmado no relatório de avaliação.

Há ainda um grande desconhecimento do que se passa na escola, incluindo informações legais, fundamentais para um profissional. Isto ocorre em relação às classes especiais, por uma parte dos supervisores que orientam os atendimentos de avaliação psicodiagnóstica com a finalidade de encaminhamento para salas de educação especial. Esse é o caso de Paulo, um menino de oito anos que cursa pelo segundo ano consecutivo uma classe especial. Esse menino foi conduzido a esta sala por apresentar epilepsia, embora seja medicado e não apresente manifestações convulsivas, segundo seu prontuário.

Esta criança é atendida na clínica-escola e em nenhum momento do relatório se faz qualquer referência ao fato deste menino frequentar essa sala. Não há qualquer questionamento sobre o "encaminhamento" arbitrário feito desta criança para uma sala especial. Consideramos arbitrário, pois o procedimento para que uma criança passe a frequentar uma classe especial era regido, na ocasião em que tais prontuários foram analisados, pela Resolução da Secretaria do Estado da Educação[12], devendo seguir os

[11] As contribuições de Emília Ferreiro(1982, 1983, 1985) a respeito da construção da leitura e da escrita são valiosas para compreender processos como o apresentado neste encaminhamento.

[12] Trata-se da Resolução SE no. 247 de 30/09/86. Esta resolução somente foi revogada em 2000, por meio da Resolução n^{0} 95/2000 que implantava a política de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais pela Secretaria do Estado da Educação, Departamento de Educação Especial.

seguintes critérios: ter no mínimo dois anos de escolaridade, uma avaliação psicológica de deficiência mental leve e um parecer pedagógico. No caso, Paulo passou a ser aluno desta sala especial no início do seu processo de escolarização, a partir de suposições provavelmente com base em sua história neurológica, mesclada com os preconceitos que tais distúrbios carregam, sem que houvesse qualquer menção dessa questão durante o atendimento psicológico. Estes mesmos profissionais conhecem ou imaginam uma classe especial hipotética com professores idealizados, muito diferente daquela que existe na realidade da escola pública. Os próprios testes psicológicos, em seus manuais, defendem essa mesma hipótese.

O desconhecimento do que acontece na escola faz com que muitos psicólogos deem pouca importância à força do laudo psicológico no meio educacional. Como analisou Patto (1990), nos estudos de casos de multirrepetentes, a avaliação de um profissional de psicologia "sela destinos". O laudo psicológico é um parecer técnico, ele é entendido como um instrumento definitivo que revela as verdadeiras causas psíquicas. As consequências da utilização deste instrumento na escola são as mais diversas, mas em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização que as crianças vêm sofrendo na escola.

Os prontuários levam-nos a considerar uma outra questão, não menos grave que as anteriores: um número muito grande de crianças é encaminhado às clínicas-escola com a solicitação de avaliação psicológica para a classe especial para deficientes mentais. O que pudemos observar é que em praticamente nenhum prontuário se faz presente a história de escolarização dessas crianças e/ou adolescentes. A análise dos prontuários nos permitiu observar que o quadro, muitas vezes confuso, apresentado pela escola e/ou argumentos pouco convincentes apresentados pelos professores, em geral, não são questionados pelos psicólogos, reforçando os mal-entendidos a respeito do encaminhamento e

mantendo a criança numa sala de aula em que ela será minimamente beneficiada[13].

Todavia alguns profissionais começam, paulatinamente, a se apropriar da discussão em torno das classes especiais e iniciam um processo de inclusão de, pelo menos, uma visita a essas classes. Ou seja, saem da posição de considerar uma sala de aula idealizada e pensada para atender às necessidades das crianças mais lentas ou daquelas que precisariam de uma atenção individualizada do professor, para, de fato, conhecer o que se passa nesta sala, para a qual ele pretende encaminhar uma criança que seria portadora de uma deficiência mental. Nas entrevistas realizadas com profissionais, tanto da área clínica quanto da área escolar, há relatos em que pelo menos está implantada a dúvida quanto ao encaminhamento. Mas ainda se espera muito dos pais em relação a mudanças na escola, sem que se vislumbre a possibilidade, enquanto psicólogos, de também participar da discussão do que tais classes efetivamente estão produzindo no processo de escolarização das crianças consideradas como pessoas com necessidades especiais.

Outra questão, com relação aos encaminhamentos para a classe especial, refere-se à inexistência do acompanhamento desta criança nessa sala de aula pelo psicólogo. Na maioria dos casos, o psicólogo pede para que os pais façam este trabalho, desconhecendo as dificuldades presentes entre escola e pais, principalmente quando não é permitido, pela escola, a participação destes em seu dia a dia. As práticas existentes atualmente não preveem acompanhamento. O profissional, desconhecendo o que irá acontecer com o seu encaminhamento no interior da escola e não realizando outra avaliação posterior que revise aspectos apontados como dificuldades ou ainda que analise as vantagens desse lugar educacional para

[13] Um dos trabalhos que analisa as classes especiais trata-se da dissertação de mestrado de Beatriz Beluzzo Brando Cunha: *Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade.*

a criança, está compactuando com a manutenção da cristalização de relações educacionais que acabam por excluir essa criança da possibilidade de pensar (Machado, *op. cit.*).

A relação entre problema emocional e aprendizagem escolar

A explicação de que problemas emocionais causam o não aprendizado na escola é uma concepção corrente entre professores e psicólogos. Dos psicodiagnósticos analisados, a grande maioria parte de uma hipótese de caráter emocional para analisar o caso, utilizando instrumentos que visam explorar mais profundamente esta hipótese e chegam a conclusões que referendam a hipótese inicial. Embora nas entrevistas os supervisores deem ênfase na construção de um "raciocínio clínico" com seus alunos, o que observamos nos prontuários é um "raciocínio circular", em que se parte de um ponto (hipótese de que o problema é emocional), chegando a ele ao final do percurso psicodiagnóstico[14]. Há as seguintes afirmações constantemente nos prontuários, ilustrando nossa análise:

> *Criança com um nível intelectual adequado para a idade, com fatores emocionais e de dinâmica familiar prejudicando seu comportamento e comprometendo sua interação social.*

[14] Vera Stella Telles, em "Psicodiagnóstico: instrumento de revelação", in: *Anais - I CONPSIC*, analisa esta questão em relação à utilização de testes psicológicos de personalidade, cuja base de interpretação é psicanalítica, bem como as hipóteses psicológicas subjacentes ao ato de observar o cliente, afirmando que "Não se pergunta mais por que se escolheu previamente essa hipótese teórica, e não outra para 'compreender' o material do paciente. [...] Propõe-se, por exemplo, que o contato com o sujeito seja suficiente para a avaliação do mesmo, mas esquece-se que atrás dessa colocação e sustentando-a teoricamente — isto é que é sério — estão, na maioria das vezes, precisamente as teorias psicanalíticas. Ou seja, não se propõe um contato para realmente observar. Propõe-se um contato onde a observação é guiada por pressupostos analíticos. Basta lembrar as relações de objetos, vai-se procurar as defesas, as situações transferenciais e contra-transferenciais etc." (p. 206).

Os tratamentos propostos são coerentes com essas afirmações e concluem:

> *Torna-se necessário um trabalho psicoterápico individual para que este menino possa ter seu* ego *fortalecido, adquirindo desse modo mais confiança em seu potencial, tornando-se desse modo mais seguro e menos defendido em seu relacionamento com o outro e com o mundo* (Diagnóstico de uma criança encaminhada para a classe especial, com oito anos de idade e que cursava a segunda série do primeiro grau).

Um caso que exemplifica essa questão é o de um menino, Carlos, nove anos, que cursa a terceira série, repetente na primeira e "muito fraco", segundo o relato de sua mãe. Após sua primeira reprovação, foi considerado como uma criança com deficiência mental leve, constando em seu prontuário:

> [...] *dependente da mãe, vendo-se a necessidade de dar continuidade ao atendimento de terapia psicomotora, com o objetivo de trabalhar seus conflitos internos, para dar-lhe apoio para desprender-se da relação estabelecida intensamente com a mãe, possibilitando a busca de maior autonomia em seu desenvolvimento.*
> *Conclusão: o paciente demonstra sua dificuldade em manter relações saudáveis em sua vida, e mesmo com o trabalho em cima da questão, faz-se necessário a continuidade do atendimento em terapia psicomotora para que elabore uma imagem mais íntegra de si mesmo, o que favorecerá sua relação com o mundo, sem que esta seja persecutória, onde H. tem que ser problema para se defender desse mundo tão ameaçador e superior a ele.*
> *Encaminhamento: continuidade no ano seguinte.*

O desconhecimento da importância das relações institucionais na produção do chamado "problema de aprendizagem" é uma das mais sérias lacunas na formação do psicólogo atualmente. Embora a queixa seja a dificuldade na leitura e na escrita, todo o encaminhamento feito pelo psicodiagnóstico e atendimento psicoterápico centra-se em aspectos emocionais, acreditando-se que ao modificar sua relação com sua mãe ou conseguir "lidar melhor" com seus conflitos internos, a criança melhorará sua performance escolar. O que se percebe é que as questões escolares parecem estar circunscritas às disciplinas de psicologia escolar, quando muito. Ou seja, há uma dicotomia na formação profissional entre as áreas, utilizando-se muito pouco do conhecimento produzido a respeito de uma questão tão relevante quanto o processo de escolarização e o que este envolve.

Algumas consequências do processo psicodiagnóstico

Um importante debate iniciado em 1989 no Conselho Regional de Psicologia-06 colocou o psicodiagnóstico em questão por meio de uma pergunta bastante instigante: "psicodiagnóstico: instrumento de revelação?" Nesta ocasião, participaram do debate três psicólogos, professores de cursos de psicologia, discutindo a relevância desse instrumento de avaliação. Utilizaremos, para finalizar a análise dos prontuários, trechos deste debate por considerarmos que a profundidade das discussões presentes são extremamente atuais e relevantes para a nossa questão: como a queixa escolar é entendida e atendida no curso de psicologia.

Uma das afirmações é feita por Telles (1989), psicanalista, e diz o seguinte:

> Quando se impõe um caminho prévio de pesquisa a um objeto que acaba de ser instaurado como um campo a ser observado, faz-se necessariamente um recorte apriorístico do mesmo, de tal modo que as conclusões obtidas têm mais a ver

> com a especificidade do método do que com o objeto propriamente dito. (Camillo; Frayze-Pereira; Telles, 1989, p. 204)

Essa constatação se faz quando iniciamos a leitura das entrevistas de triagem e dos relatos de psicodiagnósticos infantis, com tendência à repetição das perguntas, das análises, dos diagnósticos e dos encaminhamentos propostos. Todos apresentam uma linguagem monocórdica que leva fatalmente a um diagnóstico também previsível. O método de abordagem da queixa escolar acaba apresentando um modelo único que nos fala muito mais daquele que o criou e o utiliza, do que do próprio sujeito objeto da análise psicológica. Como afirma Camillo (1989):

> [...] o psicodiagnóstico e seu produto final, que é a descrição diagnóstica, permite identificar, entre outros atributos, o tipo de orientação ideológico-científica a respeito da causação do comportamento humano que o diagnosticador adota. (Camillo; Fraize-Pereira; Telles, 1989, p. 201)

No caso dos prontuários analisados constatamos fortemente aquilo que o autor denomina de correntes do idealismo subjetivo, em que "as formas e os movimentos visíveis exteriores dos corpos em geral têm interesse apenas secundário, como indicadores ou sintomas do funcionamento de substratos imaginários internos", representado pelo modelo "médico-mentalista" em que se considera possível realizar um "diagnóstico da mente", em que os determinantes sociais e históricos apenas são aspectos secundários à compreensão do indivíduo.

As análises dos atendimentos de psicólogos frente à queixa escolar têm mostrado um modelo teórico predominante em relação às crianças que apresentam dificuldades de escolarização: uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, na qual a escola tem pouca ou nenhuma parcela de participação.

A causa da queixa escolar, na maioria das práticas psicológicas, é entendida como um problema de âmbito emocional que se revela no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados neste momento do desenvolvimento da criança. Ou ainda, o que se passa com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos internamente por ela ou tem sua origem em problemas neurológicos ou no rebaixamento intelectual, evocando para tanto, termos retirados de autores da psicanálise.

Com base nessas crenças, as práticas psicodiagnósticas são baseadas em um conjunto de avaliações que dariam, segundo seus seguidores, um quadro mais completo do que se passa no psiquismo e nas diversas áreas mentais do indivíduo com ele relacionado. Os testes psicológicos (de nível intelectual, de percepção viso-motora, projetivos) são o principal instrumento psicológico utilizado nesse processo avaliativo.

A principal consequência das concepções acima reside no fato de mantermos uma psicologia a serviço da exclusão social dessas crianças. Ao considerar que as causas da queixa escolar encontram-se no psiquismo (problemas emocionais), ou no rebaixamento intelectual (deficiência mental), que, é importante ressaltar, a maioria das vezes as crianças não apresentam, continuamos eximindo o sistema escolar da participação e/ou produção dessas dificuldades. Desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização, dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares. Se compararmos as taxas de reprovação das escolas particulares na cidade de São Paulo com as taxas de reprovação nos bairros periféricos fica claro que não é possível atribuir essa discrepância a tantos problemas emocionais das crianças mais pobres. É como se afirmássemos que entre as crianças aprovadas das escolas particulares não existissem problemas e conflitos psicológicos.

Chama-nos a atenção o tema da "deficiência mental leve", deficiência esta que, segundo as padronizações de testes de

inteligência, parece-nos endêmica entre as crianças das classes populares. Como pudemos discutir anteriormente, há vários fatores que permeiam a avaliação de tal "deficiência", destacando-se o conjunto de desencontros presentes na história escolar dessas crianças[15].

Um aspecto apontado anteriormente em pesquisas em relação ao discurso dos pais frente ao fracasso escolar de seus filhos (Patto, *op. cit.*; Kalmus; Paparelli, 2004) reproduz-se também nos prontuários das clínicas-escola: os pais, de maneira geral, chegam ao psicólogo convencidos de que seus filhos sejam portadores de algum problema por não aprenderem a ler e escrever. O discurso da escola vai paulatinamente sendo assimilado pelos pais, ao depositar sobre o aluno a incapacidade para o aprendizado. Observamos tal processo à medida que, em muitos prontuários analisados, os pais apresentam hipóteses orgânicas ou calcadas em episódios de queda, fraturas em partes do corpo, hospitalização, doenças infecto-contagiosas como pneumonia ou diarréia e suas relações com o não aprendizado da leitura e da escrita. E aqueles pais que ainda não estão convencidos da incapacidade de seus filhos ou dos problemas emocionais e cognitivos ou o fazem no decorrer do processo psicodiagnóstico ou são considerados pelos psicólogos como "resistentes ao tratamento".

Outra questão que nos chama a atenção é a distância entre o tempo clínico e o tempo escolar. Para o atendimento clínico o tempo real é algo que não se problematiza quando se trata de queixa escolar, ou seja, acredita-se estar respeitando o tempo da criança durante o tratamento, seu ritmo, seu processo de elaboração. Enquanto isso a defasagem série-idade da escola continua se aprofundando. No caso de um aluno da classe especial, entre a data do encaminhamento para o psicodiagnóstico, o atendimento em ludoterapia e seu posterior encaminhamento

[15] A esse respeito, ver a dissertação de mestrado de Jaqueline Kalmus, intitulada *A produção social da deficiência mental leve,* IPUSP, 2000.

para o atendimento psicopedagógico, passaram-se dois anos e meio até que fosse aconselhada pelo psicólogo sua saída da classe especial. Isto significa que esse aluno retornou à classe comum aos dez anos e meio, com uma defasagem de aproximadamente três anos de escolaridade, tempo necessário para terminar a quarta série do primeiro grau.

A análise do processo psicodiagnóstico e suas consequências faz-nos refletir também sobre o "poder do psicólogo" ao utilizar um instrumento de avaliação, sobre o significado que possui a produção de um laudo psicológico, o que significa dar um parecer psicológico a respeito de um indivíduo objeto de avaliação. Essa reflexão remete-nos à Foucault (1989) quando analisa a mudança das relações de poder na história. Segundo ele, na Idade Média, a forma de poder se baseava no inquérito, ou seja, a verdade era produto de testemunhos de indivíduos considerados como os que detinham o saber sobre o fato (ou porque o presenciaram ou por possuírem legitimidade social). No século XVIII a maneira de organização do poder social dirigiu-se à maneira de se organizar o espaço (a separação do criminoso, do doente mental, do doente físico), bem como de vigiar os indivíduos e seus comportamentos. No caso das ciências humanas, instaurou-se a prática do "exame", isto é, passava a ser possível que um determinado profissional, com legitimidade social, avaliasse o indivíduo, baseado em normas, regras, padrões preestabelecidos.

Frayze-Pereira (1989) analisa o poder do psicodiagnóstico, utilizando-se para isso da concepção foucaultiana da sociedade disciplinar,

> Trata-se de um saber sobre os indivíduos que nasce da sua observação, da sua classificação, da análise de seus comportamentos, da sua comparação, etc. O exame transforma cada indivíduo num caso, e, portanto, num objeto de conhecimento. O exame opera uma transformação no modo de manipulação do poder. [...] O poder disciplinar inverte essas relações; é ele

> que busca a invisibilidade, impondo a seus objetos o máximo de visibilidade que é correlata à vigilância. (Camillo; Frayze-Pereira; Telles, 1988, p. 215)

É essa "invisibilidade" que pretendemos questionar, ou seja, as ações psicológicas são visíveis por meio das consequências que operam nos indivíduos, nas crianças e em seus pais, participando da exclusão, da estigmatização e da desigualdade social, impossibilitando que tais crianças e adolescentes tenham acesso à cidadania, aos direitos mínimos sociais garantidos e reconhecidos como legítimos em todo o mundo.

No caso específico da queixa escolar, a visibilidade se expressa na manutenção de uma escola sabidamente excludente[16]. Não questionar a origem do encaminhamento, não considerá-la na prática de atendimento, apesar das melhores intenções que possam ter os psicólogos, é participar do processo de exclusão escolar de nossas crianças e adolescentes.

[16] Dados educacionais recentes reafirmam a produção diária da exclusão escolar através, principalmente de altíssimos índices de reprovação e de evasão escolares. A esse respeito ver os trabalhos de Sergio da Costa Ribeiro (1992) e Otaviano Helene (1990, 1994).

REFERÊNCIAS

ANCONA-LOPEZ, M. Características da clientela de clínicas-escola de psicologia de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 1, n. 35, p. 78-92, 1983.

_____. *Psicodiagnóstico*: instrumento de intervenção. São Paulo: Cortez, 1995.

BELLAK, L.; BELLAK, S. S. *CAT-A, Teste de percepção infantil com figuras de animais*. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

BLEGER, J. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós, 1963.

_____. *Temas de psicología* (Entrevistas y grupos). Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

_____. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BORGES, S. L. P. *Caracterização da clientela da clínica psicológica São Marcos na área de atendimento infantil*. São Paulo: [mimeografado], 1994.

CAMILLO, A.; FRAYZE-PEREIRA, J. A.; TELLES, V. S. Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In: ANAIS DO I CONGRESSO DE PSICOLOGIA – CONPSIC. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região. 1988. p. 198-242.

CRUZ, S. H. V. *A representação de escola em crianças da classe trabalhadora*. 1987. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. *O Ciclo Básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropriación de la escritura. In: FERREIRO, E.; GOMÉZ PALACIO, M.. (org.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

_____. Procesos de aquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, v. 4, n. 2, p. 53-64, 1983.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez/ Autores Associados, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HELENE, O. Educação como prioridade nacional. In: *Fórum de Licenciatura*. São Paulo: USP, 1990.

_____. Quatro problemas nacionais brasileiros. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano IV, n. 6, p. 60-66, Jul. 1994.

KAJIHARA, O. T.; CASTILHO, A. V. Os psicólogos e a interpretação dos resultados do WISC. In: RESUMOS DO III CONGRESSO INTERNO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995. p. 105.

KALMUS, J. *A produção social da deficiência mental leve*. 2000. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____.; PAPARELLI, R. *Para além dos muros da escola*: as repercussões do fracasso escolar na vida das crianças reprovadas. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.) *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, M. C. M. *Pré-escola terapêutica "Lugar de Vida"*: um diagnóstico para o tratamento de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.) *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

MACHADO, A; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (org.) *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MOYSÉS, M. A A.; COLLARES, C. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, v. 28, p. 31-48, 1992.

_____. Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 63-90, 1997.

PAÍN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

RIBEIRO, S. da C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1992.

SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.) *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

SILVARES, E. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma clínica-escola de psicologia de São Paulo. In: *Relatório Científico*. São Paulo: [mimeografado], 1989.

SOUZA, M. P. R. de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. Formação do psicólogo para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica,* v. 5, n. 9, p.134-154, 2000.

TRINCA, W. *Investigação clínica da personalidade*. O desenho como estímulo de apercepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

YEHIA, G. Y. *Psicodiagnóstico-existencial*: espaço de participação e mudança. 1994. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.