



Cap. 14

Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante

Carla Biancha Angelucci

In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**.
São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1^a. ed. 2007.
p.p. 353-378
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.

Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante

*Carla Biancha Angelucci*¹

Apresentar a realidade concreta dos atendimentos a crianças e jovens com queixa escolar sem perder de vista a reflexão teórica que sustenta e, simultaneamente, deriva de nossa prática: esse é o objetivo deste capítulo.

Serão narrados aqui dois atendimentos realizados durante o estágio no curso de Orientação à Queixa Escolar: o de Lucas, em que pudemos contar com a participação efetiva da escola, e o de Jackson, em que a escola não via motivos para participar das discussões, recomendando-nos a realização de um atendimento que “desbloqueasse” as funções cognitivas do menino para que, então, ele pudesse aprender. Pretendo, por meio das duas narrativas, apresentar elementos para a discussão dos limites e possibilidades implicados nesta modalidade de atendimento e, assim, indicar aspectos que merecem maior aprofundamento, posto que esta é uma forma de trabalho ainda muito recente no trato da queixa escolar. E, para auxiliar na compreensão destas histórias, apresento a seguir algumas das concepções que informam a intervenção realizada.

¹ Psicóloga, psicanalista, doutora em Psicologia Social e mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
E-mail: biancaangelucci@superig.com.br

Participei, por vários anos das discussões promovidas pelo Serviço de Psicologia Escolar sobre as possibilidades de se ofertar um atendimento psicológico a crianças e jovens cujo desempenho e/ou comportamento escolares são alvo de queixa por parte de educadores e/ou familiares. O desafio está em mantermos o compromisso de não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno psicopatológico. Como princípio deste atendimento, tem-se que o fracasso escolar envolve, necessariamente, as práticas escolares e, portanto, é sob este foco que a atuação do psicólogo deve construir-se. A instituição educacional percebe que “algo” vai mal sem, muitas vezes, dar-se conta da complexidade do fenômeno. O primeiro objetivo, portanto, para os psicólogos que se dedicam ao enfrentamento desta questão, deve ser compreender a situação na companhia dos atores que a constituem. Isso significa que o trabalho busca, prioritariamente, a proposição de diálogo com a instituição escolar, mesmo tendo sido a família a responsável pela vinda da criança ou jovem para atendimento. Já nesse instante um grande problema deve ser enfrentado: em princípio, a instituição educacional não fez nenhuma demanda por atendimento psicológico para si mesma. Afinal, quem procurou por atendimento foram os familiares. O que fazer então?

O que se pode fazer é, a partir da queixa sobre a criança ou o jovem, conhecer as versões dela/dele e de sua família sobre o que está acontecendo para, então, propor-se à escola que participe do processo de reconstrução da história deste problema de escolarização.

Quando o convite é aceito, surge a possibilidade de se conhecer o cotidiano escolar, o que permite a discussão sobre as implicações desse universo, assim como do universo familiar, na construção da queixa com os educadores, a criança ou jovem e sua família.

Os caminhos percorridos nos atendimentos que serão aqui apresentados visam a conhecer essas diferentes versões e, principalmente, propor o diálogo entre elas para que outra compreensão,

desta vez mais alargada, possa surgir. Alargamento construído por cada um dos participantes, e não apenas pelo psicólogo.

É a partir da instalação deste movimento disparado pelo pedido que fazemos, como psicólogos, para que cada um relate como percebe, sente e pensa, que podemos construir, ainda em conjunto, novas direções a serem seguidas. A percepção da implicação de cada um no processo possibilita uma reorientação de caminhos, mas principalmente, a recuperação de saberes e de potências que ficam submetidos à cotidianidade, ao automatismo das ações do dia a dia, da ausência de reflexão e diálogo genuínos (Heller, 2004).

Entendo que, ao propor a retomada do direito à fala, ao pensamento, à participação por parte de cada um dos envolvidos, estamos resgatando a dimensão política do fenômeno do fracasso escolar e da intervenção psicológica. Em tempo, é preciso ressaltar que não se trata da renúncia a uma contribuição psicológica para o enfrentamento desta questão. Trata-se, isto sim, de retomar a articulação estreita entre participação na vida pública e constituição da subjetividade.

O exame dos processos psíquicos beneficia-se do recurso ao seu tempo social, um recurso à maneira pela qual cada época geralmente organizou as relações dos homens com outros homens, com a cidade e também com a natureza. Esta disciplina de fronteira, a Psicologia Social², caracteriza-se não pela consideração do indivíduo, pela focalização da subjetividade no homem separado, mas pela exigência de encontrarmos o homem na cidade, o homem no meio dos homens, a subjetividade como aparição singular, vertical, no campo intersubjetivo e horizontal das experiências. (Gonçalves Filho, 1998, p. 14)

² Aqui, é preciso ressaltar que a Psicologia Escolar, nesta acepção, está necessariamente filiada à Psicologia Social, posto que parte da compreensão de que o homem — e, conseqüentemente, as instituições por ele criadas, como a escola —, só podem existir no mundo, ou seja, em relações concretas. Aproveito para agradecer a valiosa contribuição do professor José Moura Gonçalves Filho, tão presente nas linhas e entrelinhas deste trabalho.

Ao ter considerado o direito à voz e à decisão, na companhia de um psicólogo que possa propiciar a construção desse espaço singular de encontro e criação, a criança ou o jovem, seus pais e educadores, podem encontrar novas possibilidades diante da situação que vivenciam. Trata-se, portanto, de intervir de modo a possibilitar uma situação horizontal de comunicação, que respeita os diferentes saberes e experiências, comprometendo-se com a ruptura dos constantes processos de hierarquização dos sujeitos envolvidos. Acerca dessa experiência entre iguais que, em conjunto, buscam comunicação, Gonçalves Filho (2003) afirma:

As visões vão então desembacando, cada vez mais nítidas, porque vão passando por vários olhos que trocaram seu ponto de vista. Começo respondendo pelo que vejo e ouço, vou rondando experiências que inicialmente escapam, voláteis como nuvens, experiências difíceis de possuir, experiências minhas e dos outros. São experiências que a gente começa esboçando, só tocando, sem pegar. São experiências que não coincidem. Minha experiência não coincide com a experiência do outro. Tampouco a experiência que suponho, imaginando-me em lugar alheio, repete a experiência de quem está lá. O gosto e o desgosto do que vemos e ouvimos, do que assistimos agora e do que lembramos, do que testemunhamos e do que imaginamos em nome dos outros: o gosto e o desgosto compartilhados conduzem experiências que então parecem agarrar-nos com as duas mãos. (p. 216)

Relato de atendimentos a crianças com queixa escolar

Indicado o campo a partir do qual surgem as práticas e também contando com a atenção do leitor à apresentação deste livro, escrita por Beatriz de Paula Souza, gostaria de narrar dois atendimentos ocorridos durante o estágio no Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar.

Logo de início, um desafio: como os estudos em psicologia escolar dos últimos 30 anos apontam, não há possibilidade de se

fazer uma intervenção sem que se considere o contexto educacional. Porém, na modalidade de atendimento que estamos apresentando, a inscrição é realizada pela família, que procura atendimento para seu filho. Mesmo quando a procura pelo serviço psicológico ocorre em função de uma solicitação da escola — o que é muito comum —, esta não se vê, necessariamente, implicada na questão ou mesmo desejosa de participar do trabalho proposto. Diante disto, como cuidar para que este atendimento não se reduza a uma prática desvinculada da realidade escolar, redundando mais uma vez na psicopatologização do fenômeno da queixa?

Assim, a primeira narrativa apresenta um atendimento em que os profissionais da escola, ao serem convidados a participar, mostraram-se disponíveis. Já na segunda narrativa, discuto um atendimento em que os profissionais da escola, ao receberem o mesmo convite, reafirmaram sua compreensão de que a “dificuldade” devia-se a um bloqueio da criança, que deveria ser, primeiramente, tratada por um psicólogo, não havendo espaço para que essa afirmação fosse problematizada.

Uma experiência de atendimento com a participação da escola: Lucas³

Lucas, com nove anos de idade em 2000, cursava a 3ª série de uma escola particular da zona oeste de São Paulo, quando seus pais procuraram o Serviço de Orientação à Queixa Escolar. O pai é trabalhador autônomo e a mãe é secretária. Lucas tem um irmão cinco anos mais novo.

A escola recomendou que os pais procurassem por um psicólogo devido a seu comportamento extremamente dependente, que estaria prejudicando o convívio social na escola. Não havia nenhuma queixa com relação à inteligência do menino. Esse atendimento teve a duração de três meses, com encontros com os

³ O nome da criança, de seus pais e professores, assim como da escola, são fictícios.

pais, com ele e com a coordenadora da escola em que estudava. Foram feitos também alguns encontros com os pais, Lucas e o irmão, todos juntos.

Os pais de Lucas concordavam com a percepção da escola e citavam algumas situações identificadas como preocupantes: ele ainda não amarrava os sapatos sozinho; quando participava de um jogo coletivo e perdia, reclamava e solicitava a ajuda de um adulto; não tinha muitos amigos; gostava de brincadeiras solitárias e consideradas infantis para sua idade, como pequenos bonecos com trajes militares.

Lucas trazia algumas marcas importantes: tinha baixa visão, estrabismo, daltonismo; era canhoto e considerado acima do peso por seus pais e colegas. Ao elencar essas características, sua mãe afirmava tê-lo “poupado” demais, o que acarretou, naquele momento da vida, na dependência e imaturidade de que a escola se queixava.

Lucas frequentava a escola desde os três anos e meio. Iniciou em uma escola particular, meio ano depois foi para uma pública, onde ficou por três anos, quando finalizou a Educação Infantil. Sobre esse período, os pais comentavam que ele adorava brincar e que as escolas não tinham como prioridade a alfabetização, o que entendiam como um problema. Lucas foi alfabetizado em casa, pela mãe. O ensino fundamental estava em curso em uma escola particular — a mesma em que iniciou seu processo de escolarização, que adotava o regime seriado (a Educação Fundamental abrangia, assim, da 1ª à 8ª série). Teve dificuldades na readaptação à escola, segundo sua mãe, porque foi alfabetizado com letras bastão e a escola usava a letra cursiva já na 1ª série. Entretanto, os pais localizavam a 2ª série como o momento em que o filho ficou “atrapalhado”, pois a professora era mais rígida. Na 3ª série, que Lucas cursava naquele momento, havia cinco professores e o menino estava aprendendo duas línguas estrangeiras, informática, filosofia, além das disciplinas curriculares habituais.

Os vários materiais escolares de Lucas adaptados para canhotos (tesoura, por exemplo), assim como seu daltonismo eram

frequente alvo de brincadeiras de colegas, o que o deixava envergonhado, fazendo-o distanciar-se.

Nos contatos com Lucas, conheci um menino tímido, cuidadoso com os brinquedos, preferindo aqueles que, geralmente, são mais apreciados por crianças menores — entre quatro e seis anos —, como um palhaço e animais de fazenda. Lucas também pintou, desenhou e escreveu.

Inicialmente, prendeu-se mais à cópia de objetos presentes na sala de atendimento, como pequenos quadros pendurados. Aos poucos foi trazendo elementos da escola, como a reprodução de uma lousa com várias lições: operações matemáticas, nomes de objetos escolares em inglês, exercícios de classificação de diversos animais em mamíferos ou herbívoros.

Quanto à dificuldade visual, discriminava a escrita a lápis e utilizava-se de quase todas as cores em suas pinturas. Não conseguia achar o lápis vermelho e também não viu uma pequena moeda que deixou cair sobre o tapete azul.

Lucas sabia o motivo que o trazia ao atendimento e afirmou, por várias vezes, que gostaria de dizer algo sobre a escola a seus pais, mas acabava mudando de ideia e calando-se.

Nos encontros seguintes, constantemente procurava se certificar comigo se estava fazendo e vendo as coisas “direito”. No jogo da memória, por exemplo, que continha muitas peças e era feito de desenhos de animais e pessoas, ele perguntava de que tratava cada um dos desenhos, preferindo não tentar uma interpretação sua.

Após dois encontros com os pais e três com Lucas, fiz uma primeira visita à escola. A coordenadora, Valéria, foi o principal contato durante todo o atendimento. Ela conhecia bem a criança, já havia conversado com seus professores para levantar quais as dificuldades e consequentes posturas adotadas. Nesse primeiro encontro, relatou várias situações em sala de aula. A partir delas pudemos, então, discutir as concepções sobre Lucas que estavam orientando o olhar e a prática dos professores. Discutimos também

sobre como ele reagia às estratégias utilizadas pelos professores. Uma situação bastante comum em todas as disciplinas era a de que Lucas não acompanhava o ritmo da classe nas atividades. Com isso, nunca terminava de copiar a matéria ou as explicações. Em um primeiro momento, os professores atribuíam a demora às dificuldades visuais, porém, perceberam que ele ia deixando de escrever já no início da atividade proposta, desistindo antes mesmo de começar. Em reunião, os professores discutiram sobre o quanto o viam como “coitadinho”, o que não contribuía em seu aprendizado. Se ele ficava chateado porque não conseguia fazer a lição, deixavam-no parar e brincar; se ficava envergonhado porque não conseguia realizar as atividades físicas como os outros, deixavam-no sentado.

Em três outros encontros com a coordenadora, intercalados com reuniões feitas por ela com os professores, discutimos muito sobre quais eram as reais necessidades de adaptação dos procedimentos escolares a Lucas. O fato de ser uma criança com baixa visão, daltônica, canhota, acima do peso em relação aos demais colegas, levava a escola a tratá-lo como “café com leite”⁴, mascote: menino de quem todos gostam, por quem todos se penalizam, mas, na verdade, muito pouco conhecido em suas potencialidades e suas dificuldades reais. O fenômeno também era bastante visível na relação que os pais mantinham com o menino e que a escola criticava bastante, repetindo, entretanto, o mesmo padrão.

Enquanto as discussões sobre como conhecer as dificuldades de Lucas e lidar com elas sem infantilizá-lo ocorriam na escola, nos encontros com os pais e com Lucas procurei também problematizar a concepção de que ele era um “bebezão”, como diziam seus pais.

⁴ A este respeito, gostaríamos de sugerir a leitura de Amaral (2004), em especial, o capítulo denominado “Café com Leite”: “Que mal me fazia ser café com leite! Aquele faz de conta que é, mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem-intencionado” (p. 77).

Os professores passaram a se relacionar diferentemente com Lucas, solicitando, por exemplo, que os exercícios fossem feitos, mesmo que em um tempo maior que os demais colegas; revendo a necessidade de cópia de tudo o que estivesse na lousa, já que ele estava aprendendo mesmo sem copiar (sua média mais baixa era 7,5), instalando discussões na disciplina de filosofia, por exemplo, sobre as diferenças entre as pessoas, a diversidade cultural etc.

Em um último encontro com Valéria, a coordenadora, conversamos sobre o quanto a escola pode ser um espaço alternativo para a criança, onde ela se sinta capaz de criar, colaborar a partir de sua história e de suas características, sem que tenha apenas que se mostrar igual aos outros em uma tarefa preestabelecida. Nossas discussões puderam ser aproveitadas para que a escola repensasse algumas das formas de lidar com seus alunos, algumas propostas pedagógicas... Enfim, os educadores daquela instituição mostraram-se vivos, capazes de pensar a si mesmos, a seu trabalho e a seus objetivos.

Quanto a Lucas, durante os três meses que brincamos, jogamos, conversamos, o tema mais presente foi o de “ser especial”. Ele dizia de várias maneiras que buscava ser “especial” para os outros. Achava-se um menino desinteressante, que precisava chamar a atenção dos outros para que conseguisse ser olhado, pois não tinha nenhuma qualidade/habilidade especial, não fazia nada que merecesse destaque. Daí a percepção de uma alternativa: manter-se “bobinho” para garantir que fosse olhado e cuidado.

Àqueles que estão familiarizados com o pensamento de Donald Winnicott, psicanalista inglês cuja produção percorreu as décadas de 1930 a 1960, pode ter ocorrido, como a mim também ocorreu, a hipótese de que Lucas vivia um impasse relativo à sobreposição do fazer, em detrimento do ser (Winnicott, 1975). Lucas vivia uma situação em que sentia a existência como algo sustentado pelo campo da ação, do fazer. Entretanto, como agir sem se sentir aceito em suas formas próprias, seus ritmos? Mais: como um menino com problemas visuais e com peso diferente

do que é “esperado” para sua idade pode ser aceito em um mundo que prioriza a rapidez da produção, a normatização das formas do existir? A saída encontrada por ele, até então, era a saída que muito comumente observamos nos atendimentos psicológicos; trata-se, se continuarmos na companhia de Winnicott, de uma forma de resistir a tantos e tão insistentes convites à adequação. Lucas simplesmente não se colocou neste projeto, não tentava ser mais rápido, não tentava ser mais magro, não tentava compensar suas dificuldades para enxergar. E sofria por não o ser, pois isto parecia implicar em não poder existir, em última instância. Paradoxalmente, Lucas aparecia naquilo que *não* conseguia fazer. É a resistência cotidiana possível que muitos de nós usamos para continuar pertencendo às instituições e, ao mesmo tempo, apontar-lhes que algo não vai bem. Tanto a escola quanto a família de Lucas puderam, de alguma maneira, atender a este pedido, colocando-se na construção de significados e transformações.

A partir das rápidas mudanças ocorridas nas relações escolares e também na forma como seus pais haviam se envolvido no atendimento, apostamos que Lucas ainda poderia beneficiar-se muito das mudanças ocorridas nestes ambientes⁵. Optei, assim, por encerrar o atendimento e deixar a possibilidade de retorno, caso ele, seus pais ou a escola achassem necessário. Não estou aqui desconsiderando a presença de aspectos da dinâmica familiar e do diálogo de Lucas com a construção desse lugar de “protegido do mundo”. Ao contrário, entendo que o trabalho foi, essencialmente, nomear estes fenômenos, dar-lhes espaço e sentidos para serem pensados. E a própria percepção de cada um não apenas como assujeitado, mas também como sujeito dessa condição, já produz movimento, já é elaboração.

⁵ Com Winnicott (2000a; 2000b) aprendemos a valorizar a potencialidade terapêutica do ambiente em que vivemos e não apenas suas propriedades patologizantes.

Cinco meses depois de encerrado o atendimento, escrevi uma carta a Lucas comunicando a mudança de endereço do consultório. Lucas enviou-me rapidamente uma carta-resposta, redigida por ele, contando sobre sua vida, sua família.

Uma experiência de atendimento sem a colaboração da escola: Jackson

Apresentarei uma experiência de atendimento que, baseando-se nos mesmos princípios teórico-metodológicos expostos neste livro, guarda uma pequena diferença com relação à maioria dos atendimentos em Orientação à Queixa Escolar: o tempo de intervenção. É comum que os atendimentos durem cerca de dois meses mas o de Jackson durou sete meses. Diferença esta que, em realidade, reafirma um dos princípios fundamentais da abordagem aqui proposta: a permanente atenção às singularidades da situação. Evidencia-se, assim, sua fertilidade, posto que abre campo para outras práticas, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada constelação de envolvidos no atendimento — sejam os usuários, o próprio profissional e a instituição na qual se insere o serviço.

O atendimento de Jackson compreendeu um período maior de tempo, que entendi ser necessário para lidar com os dois aspectos principais em questão, quais sejam, a ausência de implicação dos educadores na discussão dos problemas de escolarização de Jackson e a situação de profundo descrédito em si mesmo no que se referia à capacidade de conhecer e apropriar-se da leitura e da escrita.

Os pais de Jackson procuraram o serviço de Orientação à Queixa Escolar quando ele tinha 11 anos de idade, cursava os dois últimos meses da 4ª série e estava na iminência de ser reprovado.

Seu pai trabalhava em serviços gerais e, à noite, fazia Suplência do Ensino Médio; sua mãe cuidava da casa e da família. Jackson era o único filho do casal. A escola pública em que ele estudava na periferia da zona sul de São Paulo, perto de sua casa,

assim como seu pediatra, aconselharam que se procurasse um psicólogo da “aprendizagem”, pois ele não conseguia aprender.

Jackson fez pré-escola; naquela época tinha um ótimo desempenho, segundo seus pais. Quando iniciou o ensino fundamental foi para a escola em que estudava até aquele momento. Tanto na 1^a, quanto na 2^a e na 3^a séries, duas ou três professoras revezaram-se na regência da sala ao longo do ano. Foi reprovado na 3^a série e estava para ser reprovado novamente, agora na 4^a série⁶. Seus pais o colocaram em aulas de reforço por um ano, compraram jogos educativos para auxiliar na alfabetização e no aprendizado da matemática e acompanhavam-no diariamente em suas lições de casa.

Eles diziam que seu filho era saudável, sensível, mas que tinha dificuldades para copiar da lousa. A respeito da história escolar, contaram uma situação em que a professora da 1^a série amassou a produção que Jackson tinha realizado para o dia das mães, dizendo que “aquilo não era coisa que se desse para a mãe”, o que o abalou muito.

Nos encontros com Jackson, ele mostrou-se tímido, mas curioso, seu vocabulário era amplo, tinha boa memória e concentração em jogos como damas e memória; sempre propunha alguma atividade que pudessemos desenvolver juntos. No que concerne à aquisição da leitura e da escrita, ele ainda confundia letras como “p”, “b” e “q”. Em suas hipóteses na escrita, na maioria das vezes, estava presente a noção de que uma sílaba correspondia a um fonema. Mas, considerando tanto seu processo de produção quanto seus diferentes resultados, encontrei um menino que se relacionava vivamente com o mundo letrado: Jackson não só se estava fazendo perguntas a respeito do universo da escrita, como também estava testando seus diferentes “achados”.

⁶ Não estávamos ainda, nas escolas públicas estaduais paulistas, sob a política de progressão continuada.



Jackson nunca se recusava a participar das atividades de escrita propostas, apesar de afirmar constantemente que não havia escrito nada, que não conhecia as letras e tampouco sabia ler. Mesmo quando apresentadas palavras como “casa”, “bola”, ele dizia não conseguir, pois não sabia ler.

Na visita à escola, fui recebida pela professora e pela coordenadora. Contaram-me sobre o funcionamento da escola e as dificuldades de várias crianças da sala de Jackson. Discutimos também sobre o quanto era pesaroso para o processo pedagógico a alternância de professores durante o ano letivo. Ambas as educadoras concordaram, mas, ao final de nossa conversa, disseram que, se os meninos já passaram por diversas professoras — que têm inúmeros jeitos de ser e de trabalhar — e mesmo assim não aprenderam, então, tratava-se de um “bloqueio” mental, algo nelas que impedia o aprendizado, algum trauma ou algo semelhante. Portanto, a escola não teria nada a fazer senão indicar um profissional de saúde. Em sua hipótese, quando o psicólogo desbloqueasse Jackson, ele voltaria a aprender como as demais crianças, aí sim, a escola poderia ensiná-lo. Enquanto isso, não haveria nada a se fazer. Minhas intervenções não foram suficientes

para abrir uma perspectiva de diálogo com os educadores, que continuaram não vendo sentido em discutir a situação escolar de Jackson e nem de propor alguma estratégia para lidar com ele, enquanto estivesse “bloqueado”. Fracassamos todos nesta tentativa de construir conjuntamente uma compreensão daquilo que vivíamos. Mas uma importante comunicação havia sido feita: esses educadores não entendiam o que se passava na escola como um processo que se dá por meio das relações interpessoais, mas como uma aquisição de caráter particular, baseada em aspectos tão somente do indivíduo-aprendiz. Mensagem dura, cruel de se ouvir, sem dúvida. Entretanto, aponta uma direção no atendimento: pensar a trajetória escolar de Jackson é pensar uma relação histórica que foi vivida por muitos dos seus participantes — os educadores, pelo menos — como fato natural, de causas endógenas ao indivíduo-aluno. E isto, em si, já é muito revelador!

Retomei os contatos com os pais e com Jackson apresentando a conversa tida na escola e a perspectiva de que os educadores não se interessaram em realizar discussões sobre o menino. Conjuntamente, pensamos que haveria algo ainda a ser feito: recuperar com Jackson a história da construção de si como de um aluno incapaz. Como toda construção, tinha seus determinantes e suas nuances que, se percebidos, podem ser pensados, repensados e transmutados. Aí estava o motor de nossos encontros. Jogávamos, conversávamos, brincávamos e Jackson passou a trazer muito comumente situações em casa e na escola em que tentava escrever e ler. Minhas intervenções eram realizadas no sentido de mostrar seu esforço de compreensão do mundo escolar, da leitura e da escrita, enfim, daquilo que ocorria na escola e que não conseguia ser compreendido. O resultado muitas vezes era o mesmo: “não sei”. A partir de algumas atividades de escrita espontânea, procurei mostrar-lhe que ele já sabia algo, que ele já tinha um “jeito próprio” de escrever e que, com esse “jeito” era possível comunicar muito. Foi assim que construimos inicialmente uma agenda das atividades dele na semana, um rol de palavras conhecidas etc.

Até que, ao folhearmos alguns livros, sugeri que escrevesse um livro com uma história criada por ele mesmo. Poderia perguntar-se: como oferecer tamanho desafio para alguém que diz não saber nada? Assim como se poderia perguntar também: por que não oferecer tal desafio para alguém que deixava tão claro seu desejo de conhecer, de participar deste mundo letrado?

A aceitação foi imediata. Iniciamos com a pesquisa do que um livro precisa conter: história, ilustrações, capa, dedicatória, nome do autor etc.

Encontros com os pais, para trocarmos experiências e discutirmos sobre a realidade escolar a que Jackson e tantos outros alunos estavam sendo submetidos, continuaram a acontecer mensalmente. O propósito fundamental desses encontros era a compreensão do que havia acontecido no processo de escolarização de seu filho, ou seja, reconhecer o papel da instituição escolar na construção do não aprendido e, principalmente, no sentimento de fracasso em Jackson. Mesmo realizando um atendimento individual, fora da escola, não significava que entendia o menino ou seus pais como “portadores de dificuldades, bloqueios” etc., mas que reconhecia neles — e, neste caso, tão somente neles — a potência para que algo pudesse ser transformado. Recomendei ainda, tão logo fosse possível, a transferência de Jackson para outra escola.

Com Jackson, prosseguia a construção do livro: em um primeiro momento, ele inventou a história, enquanto eu a registrei rapidamente para que as ideias não se perdessem. Ele percebia que não dominava o código, aceitava a diferença de apropriação deste que havia entre nós, o que permitia que as nossas diferentes formas de participar comparecessem. Anotada a primeira versão da história, compusemos o material que daria origem ao livro: páginas dobradas, algumas para escrever, outras para desenhar. Quanto às dificuldades da escrita, combinamos que ele escreveria do “jeito dele” e que, quando não soubesse escrever alguma

palavra, pediria ajuda que consistiria, inicialmente, em oferecer pistas, podendo ditar a grafia, caso ele se sentisse incapaz de resolver sozinho. Minha intervenção também comportava momentos em que palavras com sons semelhantes, mas com grafias diferentes eram confrontadas. A solução dada por ele era respeitada. Admito um pequeno truque, aprendido com minhas amigas pedagogas: a cada nova sessão com Jackson, para sabermos qual o ponto em que havíamos parado, era preciso ler aquilo que já tinha sido produzido. Com essa leitura, Jackson acabou por realizar uma reescrita do livro. Assim, nos originais, é possível reconhecer vestígios de palavras apagadas, trechos reescritos etc.

Procurei intervir de modo que, ao reconhecer a legitimidade de seus recursos expressivos — tanto gráficos como verbais — permitia o uso de sua criatividade e de sua capacidade crítica, características muito marcantes de Jackson. A intenção era menos alfabetizá-lo do que reconhecer e valorizar sua possibilidade de aprender e de se expressar utilizando várias linguagens (oral, escrita, figurativa). Apresento, agora, o autor Jackson⁷:



⁷ As páginas do livro que não estão reproduzidas aqui são páginas em branco na versão original.

CARLA BIANCHA ANGELUCCI



POR UMA CLÍNICA DA QUEIXA ESCOLAR QUE NÃO REPRODUZA A LÓGICA PATOLOGIZANTE



Um dia os homens vieram chamarão 6
um disco mágico. Ainda não pegou
ele -
veio o disco com um rubro e
conseguiu pegar ele -
deverão para fazer -
la tem melhor homem de ciência

um dia tirou a roupa dele
e viu que ele não era verde -
jogou ele no ar para a terra
e ele morreu no chão -
e os homens vieram resgataram ele
e fizeram um rubro para pegar

CARLA BIANCHA ANGELUCCI

Ortoremi reais -
queria reais para destruir o
monstro verde de jupiter que
queria matar os homens
verdes porque eles atrapalhavam
ele nos seus planos malignos.
um dia um menino ~~de treze~~ ^{de vinte e cinco}
no parque ficou de repente um disco
rodando aonde ele se jogou e morreu
para jupiter.
A mãe dele ~~tinha~~ ^{chorou}.
ela deu ~~o~~ ^o ~~branco~~ ^{branco} que todas as crianças
estavam ~~numido~~ ^{numido}.
de repente apareceu um homem
muito alto para derrotalos -
ele se transformou em um real
muito forte para acabar com



POR UMA CLÍNICA DA QUEIXA ESCOLAR QUE NÃO REPRODUZA A LÓGICA PATOLOGIZANTE



Ao longo dos encontros com Jackson, pudemos construir, os dois, um espaço caracterizado pelo uso criativo dos objetos culturais e de nós mesmos, nossos sentimentos, percepções e conhecimentos. Espaço que se delineou a partir de uma experiência de confiança e de continuidade que Jackson pôde fazer em relação a mim, renovando sua esperança em encontrar no mundo situações que fossem significativas para ele, ajudando-o, inclusive a conhecer-se e a expressar-se. Ou seja, a apropriação das construções sociais, dentre elas a linguagem escrita, pôde servir-lhe de base para elaboração de uma forma própria de comunicar-se, de fazer-se sujeito do/no conhecimento.

Ao fim de sete meses, o livro ficou pronto e, com isto, o motivo de sua procura por atendimento psicológico já não perdurava: Jackson havia experimentado uma relação em que pôde se mostrar de maneira original, criativa e cada vez mais cheia de elos com os recursos expressivos presentes na cultura.

Dei por encerrado o atendimento, também deixando a possibilidade de retorno caso achassem necessário. Como intervenção final, entreguei uma carta a Jackson contando a história de seu atendimento, de nossa relação. O caráter simbólico da escrita, que proporciona interpretação do mundo, capacidade de elaboração e também sustenta a memória individual e coletiva pôde ser sintetizado nesta carta (Anexo 1).

Após quatro meses, recebi um cartão de Natal escrito por Jackson, dizendo que tudo caminhava bem. Afiançada por mim e por seus pais, sua autoria pôde prosseguir.

Com relação à escola, hoje, suponho que aquela incômoda conversa tenha tido efeitos, mesmo que de difícil digestão, não só para mim, como também para as educadoras com quem estive. Afinal, houve uma comunicação ali: não tínhamos nada a contribuir umas com as outras. Talvez, a existência de um espaço/tempo em que se pôde dizer o indizível, pensar o impensável, tenha aberto uma brecha para outros dizeres, outro pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. *Resgatando o passado: deficiência como figura, vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- FRELLER, C. *Histórias de Indisciplina Escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.
- FRELLER, C. C.; SOUZA, B de P; ANGELUCCI, C. B.; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S.; MACEDO, T. E. C. R. de. Orientação à Queixa Escolar. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, Jul.-Dez. 2001.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social — um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*. São Paulo, v. 9, n. 2. p. 11-69, 1998.
- _____. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MELLO, S. L.; FREIRE, M. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 56, p. 82-105, 1986.
- MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, CEDES, São Paulo, n. 28. p. 31-48, 1992.

CARLA BIANCHA ANGELUCCI

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

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Tolerância ao Sintoma em pediatria: relato de um caso. In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000a.

_____. Um caso tratado em casa. In: WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000b.

ANEXO

*Carta a Jackson por ocasião do final do atendimento*⁸

São Paulo, 05 de setembro de 2001.

Oi, Jackson,
tudo bem com você?

Lendo o seu livro, eu fiquei com vontade de contar uma história também. É uma história sobre um menino que tinha um problema: todo mundo na escola achava que ele nunca ia aprender a ler e escrever. Começa assim:

“Era uma vez um menino que não sabia ler e escrever. As professoras dele achavam que tinha alguma coisa na cabeça dele que não estava funcionando bem.

Os pais desse menino viam que ele era esperto para brincar, inventar, mas estavam começando a acreditar que tinha mesmo algo errado com o seu filho porque ele estava crescendo, virando um rapazinho, e continuava sem saber ler e escrever.

Foi aí que eles resolveram procurar a ajuda de uma psicóloga. Como o pai do menino trabalhava na USP, ele conhecia o Serviço de Psicologia de lá. Um dia, o pai e a mãe foram lá contar a história do filho deles. A psicóloga quis conhecer o menino. E durante uns 7 meses eles se viram toda semana. É claro que nas férias teve um intervalo, né. Eles pintaram, desenharam, jogaram, leram histórias, escreveram palavras, frases, até que o menino, que também estava se achando meio burro, foi percebendo que ele já sabia várias coisas, principalmente, sabia aprender. E ainda tinha muitas coisas que ele estava aprendendo, cada dia mais e mais. Essa psicóloga resolveu conversar com o pessoal da escola para entender

⁸ A carta foi escrita toda com letras maiúsculas e grandes e em vocabulário coloquial, a fim de facilitar a leitura para Jackson.

porque é que lá, justo no lugar em que todos vão para aprender, o menino não estava conseguindo mostrar as coisas que sabia.

O pessoal da escola contou que não era só ele que não estava se alfabetizando, tinha muitas outras crianças. E mesmo quando mudava a professora, mudava de ano, mudava de série, o aluno continuava analfabeto. A psicóloga, então, perguntou se não era hora de a escola parar para conversar e ver o que podia fazer de diferente, todo mundo junto, para ensinar a criançada. As professoras disseram que não tinham tempo, não dava para fazer isso porque já tinham muita coisa para fazer. Além do mais, elas já sabiam o que estava errado: era a cabeça desses meninos que não estava funcionando direito. Quem sabe um médico ou um psicólogo podiam consertar?

Vendo que o negócio era trabalhar com o menino e sua família mesmo, a psicóloga continuou o trabalho.

O menino, quando já estava bem animado, vendo que já sabia muita coisa, topou escrever um livro de histórias.

E foi isso o que eles fizeram juntos por uns 4 meses. Primeiro, ele inventou a história e a psicóloga anotou bem rapidinho, só para não perder nenhum pedacinho. Daí, eles pesquisaram o que que um livro precisa ter para ser livro: a história escrita, figuras, o nome do autor, o ano, o título, a editora, a dedicatória... foram fazendo parte por parte. também combinaram que a hora em que o livro ficasse pronto ia ser também a hora da despedida porque o trabalho estava feito: o menino conseguia sim aprender a ler e escrever e fazer o que quisesse com o mundo das letras.

Enquanto isso, na escola, o menino começou a participar de uma sala de aula com uma professora diferente, que percebeu que ele era muito esforçado, que conhecia várias letras e, mais do que tudo, o menino estava com muita vontade de aprender a ler e escrever. Cada palavra nova que ele aprendia, mostrava para todo mundo. Quando saía na rua, o menino queria ler cartaz, placa de rua, anúncio...

O livro, enfim, ficou pronto. O menino e a psicóloga sabem que ele ainda tem umas coisinhas que não estão certinhas e tudo

mais. Só que esse é só o primeiro livro, nos próximos, a letra vai ficando mais firme, os errinhos vão sumindo... cada vez mais a história vai ficando mais interessante”.

Então, Jackson, adivinha de quem é que eu estou falando? claro, essa é a nossa história. Agora, você prestou atenção no final dela? É para você não parar nessa história que nós escrevemos juntos, não. Espero que você invente e conte muitas outras. Não precisa ser do mesmo jeito, escrevendo livro. Pode ser só na sua cabeça, pode ser falando para alguém, pode ser imaginando uma história parecida com um livro que você leu... mais importante é nunca esquecer que você tem muitas coisas para ouvir, aprender e ensinar também.

Vou sentir muitas saudades de você.

*Um beijo grande para você e um abraço para os seus pais.
Quando quiserem fazer uma visitinha, podem vir,*

Biancha.