

**FRACASSO ESCOLAR E DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO E NOVAS
INTERVENÇÕES¹**

***FRACASO ESCOLAR Y DIFICULTADES EN LA ALFABETIZACIÓN:
RELATO DE EXPERIENCIA DE ATENDIMIENTO PSICOLÓGICO Y NUEVAS
INTERVENCIONES***

***SCHOOL FAILURE AND DIFFICULTIES IN LITERACY: REPORT OF
EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL CARE AND NEW INTERVENTIONS***

Cláudia PRIOSTE²

RESUMO: Esse artigo discute o fracasso escolar a partir do relato de experiências de atendimento psicológico em uma Unidade Básica de Saúde. A discussão, fundamentada na Psicanálise e na Teoria Crítica, aborda a tendência de psicopatologização dos problemas na escola, a perpetuação de estigmas nas famílias pobres, a falta de autonomia docente no processo de alfabetização, bem como a relevância do aparato tecnológico-midiático contribuindo para menor investimento das crianças nas atividades escolares. Procurou-se, assim, refletir sobre as políticas educacionais neoliberais e o papel do psicólogo na mediação entre escola e família, propondo novas hipóteses, perspectivas de diagnóstico e de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Ajustamento escolar. Fracasso escolar. Psicanálise e educação. Alfabetização. Atuação do psicólogo.

RESUMEN: *Ese artículo discute el fracaso escolar a partir del relato de experiencias de atención psicológica en una Unidad Básica de Salud. La discusión, basada en el Sicoanálisis y en la Teoría Crítica, aborda la tendencia de psicopatologización de los problemas en la escuela, la perpetuación de estigmas en las familias pobres, la falta de autonomía docente en el proceso de alfabetización, así como la relevancia del aparato tecnológico-mediático, lo que contribuye para la menor inversión de los niños en actividades escolares. Se buscó, así, reflexionar sobre las políticas educacionales neoliberales y el papel del sicólogo en la mediación entre escuela y familia, proponiendo nuevas hipótesis, perspectivas de diagnóstico y de intervención.*

PALABRAS CLAVE: *Ajuste escolar. Fracaso escolar. Psicoanálisis y educación. Alfabetización. Actuación del sicólogo.*

ABSTRACT: *This article aims to discuss the school failure from the reporting psychological care experience in a Basic Health Center. The discussion is based on Psychoanalysis and Critical Theory and addresses the psychologized trend of problems in school, the perpetuation of stigmas in poor families, lack of teacher autonomy in the*

¹Relato de experiência apresentado no congresso: Canadá International Conference on Education (CICE), em Missassauga, Canadá, 22-25 junho/2015, e publicado nos anais em formato de resumo expandido.

² Departamento de Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências e Letras - FCL/UNESP, Araraquara, Brasil. E-mail: claudiaprioste@fclar.unesp.br.

literacy process, as well as the relevance of the media-technology apparatus contributing to lower investment of children in school activities. Thus, it is aiming to reflect on the neoliberal educational policies and the psychologist's role in mediating between school and family, proposing new hypotheses, prospects for diagnosis and interventions.

KEYWORDS: *School adjustment. School failure. Psychoanalysis and education. Literacy. Psychologist performance.*

Introdução

O fracasso escolar é um problema crônico, complexo e multifacetado, afetando uma grande parte dos estudantes brasileiros. Segundo indicadores do Programme for International Student Assessment – PISA (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014), o Brasil, em 2012, obteve os piores resultados entre os 65 países que participaram da avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No quesito de leitura, 49,2% dos alunos de escolas públicas e particulares, com idade de 15 anos, não atingiram o nível 2, ou seja, apresentaram limitações na capacidade de conexão de informações relativas aos conhecimentos simples do cotidiano. Entre os meninos o percentual era ainda maior, chegando a 57,3% (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014).

Preocupações com os péssimos resultados na educação não são recentes, e a despeito da grande difusão dos estudos conduzidos por Patto (2000) sobre o fracasso escolar no Brasil, nos anos de 1980; da ampliação do acesso ao ensino fundamental nos anos de 1990, com políticas públicas mais inclusivas; a produção de alunos e de professores fracassados persiste com novas roupagens, revelando um quadro alarmante de crianças avançam de serie sem estarem alfabetizadas.

O crescente apelo dos professores por um diagnóstico psicológico para as crianças com dificuldades escolares (PRIOSTE, 2012) e o aumento da medicalização da infância (COLARES; MOISES, 2010) revelam a contínua tendência de psicopatologizar as dificuldades na escolarização. Assim, muitas crianças com dificuldades no processo de alfabetização passaram a ser encaminhadas às Unidades Básicas de Saúde (UBS) na expectativa que um tratamento que possa ajuda-las, seja psicoterapêutico, seja medicamentoso.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir o papel do psicólogo no atendimento às crianças com dificuldades na aprendizagem, em especial na alfabetização, contribuindo com a discussão sobre o fracasso escolar nas instituições públicas brasileiras por meio do relato de experiências no âmbito de uma UBS. Para descrever de que maneira o psicólogo pode ajudar a escola e a família a desenvolver um novo olhar para os problemas escolares, selecionou-se o caso de um menino de 11 anos, denominado aqui pelo codinome Paulo, estudante do quarto ano, e que ainda não estava alfabetizado. Esse caso foi escolhido por reunir características paradigmáticas: primeiramente por ser um menino, - estudos revelam maior incidência de queixas escolares vinculadas ao gênero masculino (BUENO; MORAIS; URBINATTI, 2001). Em segundo lugar, tratava-se de uma criança afrodescendente, de família economicamente desfavorecida e que poderia ser alvo de preconceitos velados, conforme indicava Patto (2000). Em terceiro lugar, chamou a atenção o encaminhamento ao psicólogo sem que o menino, antes disso, tivesse recebido qualquer reforço na escola. Em quarto lugar, tratava-se de uma criança que passava muitas horas diante da televisão e do videogame, o que, na perspectiva de Prioste (2016) poderia afetar o investimento nas atividades escolares. Por fim, esse caso também é revelador da falta de autonomia docente na escolha de metodologias de alfabetização.

A análise das experiências de atendimento psicológico e do caso será pautada pela interconexão entre Psicanálise e Teoria Crítica, considerando a imbricação entre sujeito e cultura. Antes de iniciarmos a descrição e análise das experiências, é importante traçarmos uma breve revisão sobre a concepção de fracasso escolar no Brasil e o preparo do psicólogo para atuar nas queixas escolares.

Explicações para o fracasso escolar

Nos anos de 1980, Patto (2000) realizou uma investigação sobre o fracasso escolar brasileiro, recuperando aspectos históricos e empreendendo um estudo empírico do cotidiano de escolas públicas de São Paulo. Nas palavras de Patto (2000, p.74):

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando parte do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

A autora destaca o quanto as avaliações psicológicas e o discurso escolar contribuem para fazer com que o oprimido acredite ser o único culpado pelo fracasso. Constatou que as dificuldades na aprendizagem eram atribuídas aos aspectos biológicos e psicogenéticos das crianças, bem como à carência cultural familiar, desconsiderando o sistema de ensino, os aspectos políticos e históricos.

Na época da realização desse estudo, o fracasso escolar era medido basicamente pelos índices de repetência, e muitas crianças com dificuldades na aprendizagem eram separadas em classes especiais após passarem por psicodiagnósticos. Essa perspectiva sofreu mudanças nas últimas décadas, porém os resultados no combate ao fracasso escolar não evoluíram muito.

É importante lembrar que até a metade da década de 1980 o Brasil vivia sob uma ditadura militar que reduziu drasticamente os conteúdos humanísticos em prol da tecnologização do ensino. Em oposição ao totalitarismo político, psicólogos e psicanalistas, inspirando-se na psicanálise, defendiam, desde os anos de 1960, uma educação mais livre. Pois, segundo Souza (2006, p.52), “[...] acreditava-se ingenuamente que abdicar da repressão era o mesmo que criar as bases para a felicidade”. Assim, um ideal de escola com laços frouxos, excessivamente permissiva e voltada a uma suposta felicidade infantil, que acabava por contrariar o que Freud pensava sobre educação (SOUZA, 2006) ganhou força no final dos anos de 1980 no Brasil.

Uma nova concepção educacional, inspirada na revitalização do movimento da Escola Nova dos anos de 1930, no construtivismo, e em uma equivocada interpretação da psicanálise, influenciou as políticas públicas da década de 1990. Nesse contexto, o que era identificado ao estereótipo de “tradicional” passou a ser correlato ao autoritarismo. O professor deveria exercer a função de “amigo” e “facilitador”, pois, a criança aprenderia brincando, de forma autônoma e espontânea, sem esforço, sem a necessidade de cartilhas, as quais se tornaram símbolos do “velho ensino tradicional”. As normas escolares deveriam ser flexíveis, valorizar a singularidade e a felicidade das crianças. O não aprender passou a ser visto como uma questão de tempo de cada um.

Os pressupostos supramencionados contribuíram para sustentar as políticas neoliberais de redução de investimentos nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que atendiam as demandas internacionais de universalização do ensino. Para resolver essa equação, a política de ciclos e a não repetência foram opções viáveis e bem aceitas pelos intelectuais brasileiros. Souza (2010) esclarece que as políticas públicas de ciclo, de não

reprovação e de inclusão das crianças com deficiências não vieram acompanhadas de medidas que garantissem a qualidade educacional. Além disso, alguns problemas se agravaram contribuindo para produzir professores e alunos fracassados: baixos salários; falta de apoio e infraestrutura nas escolas; alta rotatividade de professores (muitos deles adoecendo); desqualificação dos saberes docentes; além das classes muito heterogêneas decorrentes da progressão continuada, que na prática se tornou progressão automática. Nessas condições, as classes de quarta série começaram a acumular um número alto de crianças analfabetas e copistas.

No que concerne às explicações para o fracasso escolar, uma revisão de literatura realizada em São Paulo, entre os anos de 1991 a 2002, revelou que o cenário não mudou muito desde os anos de 1980. A maioria das pesquisas sustentavam as seguintes explicações: predomínio do caráter psíquico e individual; o fracasso técnico, sobretudo atribuído ao professor; as questões institucionais e, por fim, a dimensão política. Concluiu-se que, as concepções psicologizantes e tecnicistas continuavam imperando como principais explicações para as dificuldades escolares (ANGELUCCI et al., 2004).

O preparo dos psicólogos para atendimento à queixa escolar

Na década de 1990, Souza (1996) realizou um estudo sobre a formação do psicólogo para atendimento aos problemas na aprendizagem. Ao analisar os prontuários de clínicas universitárias identificou que a maioria dos encaminhamentos era proveniente das escolas, e as causas dos problemas eram atribuídas principalmente à criança, sem considerar seu processo de escolarização. Concluiu que os psicólogos não estavam sendo devidamente preparados para o atendimento das dificuldades escolares, predominando um modelo clínico de diagnóstico, com encaminhamentos dos pais à psicoterapia e da criança à ludoterapia. Outras pesquisas, nessa mesma perspectiva, demonstraram a tendência de os psicólogos de UBS, atribuírem o fracasso escolar aos distúrbios da própria criança e de suas famílias (BRAGA; MORAIS, 2007; SOUZA, 2010).

Mesmo sem garantias de atendimento psicológico eficiente, os professores entendiam que somente o psicólogo poderia ajudar as crianças. No início dos anos 2000, os professores estavam em face de uma realidade difícil, com estudantes analfabetos distribuídos em todas as séries, além dos alunos de inclusão. Sem preparo para lidar

com essa diversidade, era exigido do professor adaptação curricular individualizada para cada nível de aprendizagem, ao mesmo tempo em que era cobrado o cumprimento do currículo apostilado. Os estudos de Prioste (2012) sobre as queixas docentes revelaram uma situação de desespero, com muitos deles solicitando afastamento médico devido ao contexto escolar. Restava ao professor grande expectativa por um diagnóstico psicológico, como se o laudo fosse uma espécie de solução mágica e tranquilizadora.

Além dos encaminhamentos ao psicólogo, cresceu a procura por psiquiatras e neurologistas, culminando no aumento de diagnósticos de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade e em uma excessiva medicalização dos problemas escolares, conforme relatado nas pesquisas de Collares e Moysés (2010).

A cultura do déficit de atenção e os hábitos televisuais

Um aspecto pouco destacado nas pesquisas relacionadas à psicologia da educação no Brasil refere-se ao papel dos dispositivos televisuais, incluindo computadores, videogames, e *smartphones*, na formação dos hábitos infantis, com possíveis impactos na aprendizagem escolar. O filósofo francês Christophe Türcke (2015) baseando-se em estudos da Teoria Crítica e na Psicanálise, tem discutido as sintomatologias contemporâneas relacionadas à cultura do déficit de atenção:

O TDAH não é só uma doença em um ambiente saudável. Ao contrário: apenas onde já existe uma cultura do déficit de atenção é que existe TDAH. Bilhões de pequenos choques audiovisuais estimulam a atenção humana o tempo todo – e por isso a desgastam. Essa é a lei do déficit de atenção, cuja dinâmica permeia toda a nossa cultura. (TÜRCKE, 2015, [s.n.]).

No livro **Sociedade Excitada**, Türcke (2010) argumenta que a sociedade atual vive sob o paradigma da sensação, e que os choques audiovisuais teriam o poder de viciar as crianças desde pequenas, assim, elas poderiam permanecer horas diante da TV ou dos videogames, mas teriam cada vez mais dificuldade de concentração na leitura.

Uma recente coletânea de estudos organizada pelo neurocientista francês Desmurget (2012) sugere que a criança ao dedicar boa parte de seu tempo diário aos dispositivos audiovisuais pode ter prejuízos significativos na aprendizagem escolar. Nessa mesma perspectiva, Dufour (2005) considera que a televisão e demais aparelhos

tecnológicos têm assumido cada vez mais o papel da família e da escola no processo de socialização e aprendizagem, prejudicando a capacidade de concentração e simbolização. Com base nesses estudos, torna-se importante considerar os processos formativos que ocorrem para além da escola e da família, e que muitas vezes, têm sido negligenciados por educadores e psicólogos.

Relato de experiência no atendimento às queixas escolares

Quando iniciei minhas atividades na UBS, havia um protocolo de encaminhamento das crianças, preenchido pelos professores, explicitando os motivos de indicação para o serviço de psicologia. A triagem dos casos normalmente se restringia à entrevista com o responsável pela criança, sem contato com os professores. Após a triagem, as crianças deveriam ser inseridas em grupos psicoterapêuticos.

No ano de 2013, a partir de uma análise das fichas de encaminhamentos, foram observadas algumas características predominantes nos casos: a maioria das queixas se referiam aos meninos com idade entre 8 e 11 anos, estudantes do 3º e do 4º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas. Esse perfil também foi encontrado na pesquisa de Braga e Morais (2007). Identificou-se ainda que a maior parte das crianças não estava alfabetizada. Os psicólogos que trabalhavam em outras UBS do município também se deparavam com problemáticas semelhantes, com difícil adesão aos tratamentos propostos e com pouca efetividade nas intervenções em grupos exclusivamente lúdicos.

É importante destacar que em uma das UBS havia uma psicopedagoga que organizava grupos de alfabetização utilizando abordagem fônica, atraindo inúmeras famílias esperançosas de que seus filhos pudessem aprender a ler e a escrever. Contudo, ela conseguia atender apenas uma pequena porcentagem das demandas do município, que eram enormes, pois, segundo a equipe da área da educação, crescia o número de crianças que não conseguia ser alfabetizada nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os problemas psicológicos vinculados ao processo de alfabetização suscitava nos psicólogos uma antiga discussão sobre os limites do atendimento clínico e se lhes cabiam ou não, realizar atividades de alfabetização. Alguns entendiam que sem um apoio na leitura e escrita, o tratamento das crianças não evoluía, então costumavam utilizar cartilhas, já que não tinham formação específica nessa área; outros, acreditavam que essa tarefa deveria ser exclusiva da escola. Além dos psicólogos, as UBS do

município contavam com fonoaudiólogos que atendiam crianças com dificuldades na aprendizagem.

Uma nova proposta de psicodiagnóstico envolvendo a escola

Procurando novas perspectivas para atendimento às queixas escolares, pois cada vez mais duvidava de que as dificuldades das crianças era fruto exclusivamente de “problemas emocionais” ou “familiares”, entrei em contato com os profissionais da área da educação. Nos encontros, identificou-se que havia uma equipe de inclusão oferecendo suporte às escolas, porém somente às crianças diagnosticadas com algum tipo de deficiência. Havia também uma equipe de psicopedagogas, no entanto, suas atribuições se restringiam ao diagnóstico e orientações aos professores e aos familiares. Elas tinham sido contratadas com o objetivo de diminuir os encaminhamentos aos psicólogos, devido à excessiva demanda, porém, curiosamente, não podiam oferecer atendimento às crianças.

Com base em minhas pesquisas (PRIOSTE, 2016) e também nos estudos de Souza (2010) sobre as queixas escolares, propus um novo modelo de avaliação envolvendo os profissionais da escola e também uma análise dos hábitos televisuais das crianças. A primeira sessão consistia em uma entrevista com a família visando conhecer o histórico da criança, sua rotina, o percurso escolar e as explicações sobre o fracasso. Dois encontros eram realizados com a criança, consistindo em atividades lúdicas; análise do material escolar e identificação dos programas televisivos, jogos e atividades na internet. Após a coleta de dados com os professores, realizava encontros para devolutiva com a família.

A inclusão dos professores no processo de diagnóstico ocorria por meio de contatos telefônicos, reuniões individuais ou em grupo. Quando possível realizava uma dinâmica denominada “professor ajudando professor”³ buscando compreender o percurso escolar da criança e, simultaneamente, estimular ideias para intervenções pedagógicas na própria escola. Por fim, realizava uma reunião para avaliar as ações empreendidas.

A partir das entrevistas, constatei que a maioria das crianças com dificuldades na aprendizagem permanecia mais de cinco horas diárias assistindo TV, jogando

³ Dinâmica adaptada de uma atividade proposta pelo consultor da Unesco, o canadense Gordon Porter, e ministrada em uma consultoria aos profissionais da APAE de São Paulo no início dos anos 2000.

videogame ou no computador sem supervisão familiar. Uma breve análise dos conteúdos dos jogos, das programações e das *homepages* revelava uma gama de imagens violentas e de conotação sexual, impróprias às crianças.

Nas avaliações dos materiais pedagógicos, constatei que as apostilas não se adequavam à fase da alfabetização. Ao utilizar apostilas do quarto ano, sem estarem alfabetizadas, as crianças simulavam saber escrever, copiando as lições, mesmo sem compreender as palavras e frases copiadas. Assim se proliferavam as chamadas “crianças copistas”, descritas na análise de Souza (2010).

Nas entrevistas com as famílias, verifiquei que as principais explicações para as dificuldades de aprendizagem se resumiam em: “ele tem cabeça dura igual a minha”; “ele é preguiço, herdou a preguiça do pai”, ou seja, as famílias reproduziam o discurso da hereditariedade, de uma suposta incapacidade genética para aprender na escola, conforme já constatado nas pesquisas de Patto (2000).

Possibilidades de intervenção

Diante da duvidosa efetividade das intervenções tradicionais, ou seja, ludoterapia e orientação familiar, criamos grupos, em parceria com o serviço de fonoaudiologia, nos quais realizávamos atividades de consciência fonológica, leitura de histórias e jogos de alfabetização, utilizando principalmente o método das “boquinhos”⁴. Além disso, considerávamos os possíveis traumas decorrentes da escolarização precária e das questões familiares. Outra possibilidade de intervenção consistia em atendimentos individuais, pautados por uma escuta psicanalítica, definidos por um número específico de sessões. Nesses atendimentos, usava praticamente as mesmas atividades dos grupos.

Um diferencial dessas intervenções era o estímulo para um maior controle familiar sobre os hábitos televisuais das crianças, incluindo empréstimo de livros para serem lidos em casa, além da indicação de jogos e brincadeiras em família. Por família, entendíamos aquelas pessoas que conviviam com a criança e que poderiam oferecer algum tipo de suporte afetivo, mesmo que não houvesse laços sanguíneos.

⁴ Trata de um método “fonovisuarticulatório, carinhosamente apelidado de Método das Boquinhos, utiliza-se além de estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (artícu/lema/boquinhos)” desenvolvido pela fonoaudióloga Jardim ([S.d.]).

A opção por incluir atividades de alfabetização nos atendimentos clínicos inspira-se nos estudos de Kupfer (2010) e na perspectiva de uma educação terapêutica, cujas práticas colocam “[...] em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se constituíra, como efeito da construção da escrita.” (KUPFER, 2010, p.276). Essa aposta na escrita alfabética como tratamento psicoterapêutico tem se revelado interessante no atendimento às queixas escolares. Porém, nem sempre as atividades de alfabetização precisam ser realizadas no contexto clínico, o psicólogo pode também orientar ações fora do âmbito da UBS realizando mediações entre a escola e a família como veremos adiante no caso Paulo⁵.

Paulo: o menino sem memória

Na ocasião da primeira consulta, Paulo tinha 11 anos, frequentava o quarto ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal e não estava alfabetizado. A mãe supunha que o filho tinha “algum problema na cabeça”, pois era esquecido. Com muita vergonha ela revelou que também nunca havia conseguido se alfabetizar. Acreditava que o filho tinha “puxado para ela”. Lamentava o fato de não saber ler, de ter abandonado os estudos e, por esse motivo, não conseguir um emprego melhor do que o de faxineira. O pai de Paulo era taxista e também havia abandonado a escola no quarto ano. O menino tinha duas irmãs mais velhas que frequentavam a mesma escola que ele, as quais também tinham enfrentado problemas no processo de alfabetização.

Paulo frequentava as aulas no período da manhã e, à tarde, permanecia na casa da avó materna. A mãe afirmava que ele não gostava de estudar, não adiantava insistir, no período da tarde, só queria ver TV, ouvir música e jogar videogame. Ela também se queixava da alimentação, pois o filho “só gostava de comer bobagens”.

Na análise do material escolar, observei que ele utilizava as apostilas do quarto ano, sem qualquer adaptação às crianças não alfabetizadas. Diante daquele material era difícil conseguir se concentrar e era fácil julgar-se “burro”, como ele se autoqualificava. No primeiro atendimento, Paulo demonstrou medo de errar diante de perguntas simples. Ele dizia não ter memória, esquecia tudo que a professora ensinava. Para desconstruir essa crença, pedi que cantasse uma música. Demonstrou resistência, porém acabou

⁵ O nome original da criança foi substituído por Paulo para garantia do sigilo.

cantarolando vários trechos de rap. Perguntei como ele havia memorizado essas letras. Disse-me que gostava de escutar rádio e assistir vídeos. Insisti: como é possível não ter memória e ter aprendido essas músicas? Paulo respondeu: “é que eu escuto elas todos os dias”. A partir dessa fala, expliquei que as pessoas não nasciam “burras” ou “inteligentes” e que a memória dependia, em grande parte, do se fazia, repetidamente. Expliquei ainda que algumas coisas eram mais fáceis para guardar na memória do que outras. Para aprender a ler e a escrever era preciso bastante esforço no início, depois ficaria fácil. Foram realizadas apenas três sessões com Paulo, no sentido desconstruir a autopercepção de “não ter memória e ser burro”; contribuir para mudanças dos hábitos televisuais e estimular maior dedicação às atividades que a escola estava propondo.

Na reunião com os professores, Paulo foi descrito como um menino desinteressado que constantemente perambulava pela sala, com dificuldade em “reter” o que lhe era ensinado. Estudava nessa escola desde o 1º ano, porém até o momento não tinha sido alfabetizado, sequer reconhecia todas as letras do alfabeto. Embora fosse um menino quieto, nos últimos tempos, estava agitado e começara a se envolver em brigas. As principais explicações das professoras para as dificuldades do aluno voltavam-se aos problemas familiares, principalmente aos aspectos “hereditários”.

Durante o encontro foi revelado que na sala de Paulo, aproximadamente metade dos alunos não estava alfabetizada. Inicialmente, atribuíram à falta de incentivo dos pais, mas, progressivamente, começaram a relatar os problemas relacionados às metodologias de alfabetização. Disseram que os materiais didáticos utilizados eram inadequados para alfabetizar aquelas crianças, confidenciando que alguns professores chegavam a fazer cópias de cartilhas, enviando-as às famílias. Consideravam que com esse recurso “clandestino” conseguiam “salvar” alguns alunos, porém temiam ser repreendidos já que era proibido o uso de cartilhas. Também se mostravam insatisfeitos com a política de ciclos, pois não havia apoio suplementar às crianças que apresentavam dificuldades escolares, predominando uma aprovação automática de todos os alunos.

Nesta reunião, foi solicitado aos professores propostas e sugestões para o caso de Paulo. A primeira sugestão escolhida por eles foi a criação de um grupo de reforço pedagógico com os alunos que ainda não estavam alfabetizados. A direção aceitou deslocar um professor para essa atividade. A segunda, proposta pela fonoaudióloga da UBS, que também acompanhava as atividades na escola, foi mudar o aluno de lugar, colocando-o próximo à professora para que ele pudesse melhor se concentrar. A

terceira, foi a de enviar lições diárias para casa. Também se sugeriu discutir com família a importância de maior controle dos hábitos televisuais do menino.

Após três meses, os professores de Paulo relataram significativo avanço no processo de alfabetização, pois Paulo estava conseguindo ler e escrever palavras simples, além disso, estava mais atento e tranquilo.

Discussão

Em *Introdução ao Narcisismo*, Freud (2010a) revelou sua preocupação com o fenômeno “sua majestade o bebê”, por meio do qual as famílias projetariam nos filhos a realização da fantasia de herói e de princesa, tentando suprimir todo o tipo de frustração pela qual a criança pudesse passar. No caso de Paulo, era notória essa psicodinâmica, pois segundo a mãe, ele não podia ser contrariado, comia somente “bobagens”, assistia TV e jogava até o horário que queria.

Se no século passado, Freud (2010b) identificou nas crianças o medo da punição e da perda do amor como fatores relevantes para a formação do Super-Eu, na atualidade parece haver uma inversão: são os pais e professores que temem perder o amor dos filhos e dos alunos, estimulando fantasias onipotentes e narcísicas, em detrimento do princípio de realidade. Como consequência, as crianças contemporâneas parecem ter menos tolerância à frustração, tornando-se pouco persistentes nas tarefas. Soma-se a isso, o esforço que os professores fazem para promover associações ditas significativas, culminando no “zapear” de temas durante as aulas. Nesse sentido, é favorecido o transitar de uma atividade à outra sem o tempo necessário para a consolidação da aprendizagem. O problema da “falta de memória” de Paulo parece estar conectado às práticas de ensino que “zapeiam” entre temas e atividades. Quando o garoto foi inserido em um grupo de alfabetização mais focado, conseguiu avançar na aprendizagem da leitura e escrita.

Na educação brasileira, o ideal de criança feliz, sem frustrações e coerções dos adultos, foi inspirado, de maneira distorcida e equivocada, em pressupostos psicanalíticos, conforme nos revelou Souza (2006). Nas falas dos professores predominava o medo de serem impositivos ao organizar a turma, ou ainda o pavor de serem considerados tradicionais, deste modo, costumavam abrir mão de seus valores pessoais e de suas experiências profissionais. Diante de uma figura frágil, da falta de

conteúdo consistente, e de recursos para sublimação, os alunos ficavam à mercê de suas próprias pulsões desorganizadas e imediatistas, tornando-se presas fáceis para o ideal consumista, conforme bem assinalou Dufour (2005).

O segundo aspecto que gostaria de acentuar quanto à análise do caso Paulo refere-se ao processo de identificação do menino com o fracasso escolar materno, como se o lugar subjetivo que lhe fora reservado no discurso social e familiar fosse exclusivamente vinculado ao não saber. O discurso da hereditariedade, sem possibilidades de mudança, era sustentado pela mãe e pelos professores. Deste modo, a intervenção psicológica realizada foi no sentido de questionar essa suposta verdade.

Outro aspecto observado nas relações familiares foi o distanciamento do pai, fato muito comum na cultura brasileira que delega exclusivamente à mãe todas as responsabilidades pelos filhos. A privação do convívio paterno pode deixar os meninos mais vulneráveis às identificações com os personagens midiáticos, sustentando fantasias onipotentes que diminuiriam o investimento na aprendizagem escolar (PRIOSTE, 2016).

O terceiro ponto dessa discussão se refere à economia libidinal na sociedade contemporânea com todos os aparatos tecnológicos disputando a atenção infantil. Para a Psicanálise, o desejo de saber está relacionado à possibilidade de sublimação das pulsões perverso-polimorfos voyeurísticas e de dominação (FREUD, 1996). A sublimação dessas pulsões passa pelas coerções sociais e pelo desenvolvimento de recursos simbólicos. No caso de Paulo, as satisfações obtidas por meio da televisão e dos jogos pareciam consumir seu tempo e atenção, dificultando os processos sublimatórios.

As pesquisas de Desmurget (2012) revelam que a aprendizagem da leitura e escrita exige um esforço intelectual persistente bem diferente das exigências da TV e dos jogos, em suas palavras: “[...] um sólido corpus experimental mostra que a pequena tela aumenta a impulsividade comportamental e cognitiva das crianças, diminuindo sua propensão à perseverança e seu apetite pelas tarefas intelectualmente exigentes.” (DESMURGET, 2012, p.109, tradução nossa). O autor sustenta que as crianças melhoram o desempenho escolar quando diminuem o tempo diante dos dispositivos televisuais. A partir dessas pesquisas, considere importante não somente discutir os hábitos de Paulo com ele próprio e sua família, explicando-lhes os efeitos negativos do tempo dispendido na TV e nos jogos, como também propus a pensar junto com eles alternativas lúdicas favoráveis às trocas intersubjetivas familiares.

O quarto ponto de discussão refere-se às queixas docentes com relação à falta de autonomia pedagógica. Professores com vasta experiência em alfabetização precisavam esconder suas metodologias quando essas eram julgadas “tradicionais”. Embora o objetivo aqui não seja discutir metodologias para a alfabetização, esse aspecto não pode ser negligenciado. Observou-se que um fator fundamental para os bons resultados obtidos nesse caso, foi a aposta da diretora na autonomia do professor, permitindo-lhe utilizar, no grupo de alfabetização, o referencial que considerasse mais adequado àquelas crianças. Segundo avaliação de seus pares, os resultados foram surpreendentes, com uma evolução significativa em apenas três meses de experiência. Observaram que as crianças estavam mais tranquilas, interessadas e confiantes.

Considerações finais

O fracasso escolar no Brasil necessita ser abordado sob múltiplas perspectivas em função de sua complexidade. Esse relato de experiência, apesar de suas limitações de estudo de caso, teve o intuito de contribuir para elucidar aspectos psicológicos e culturais subjacentes ao contexto escolar, familiar e das instituições de saúde pública no enfrentamento das dificuldades no processo de alfabetização. Assim, para concluir, seguem algumas propostas no intuito de instigar reflexões e inspirar ações.

Os referenciais teórico-metodológicos de alfabetização devem ser alvo de pesquisas, considerando as características histórico-culturais da escolarização brasileira e o perfil psicológico dos alunos em situação de maior vulnerabilidade. Ademais, é imprescindível valorizar a autonomia docente na escolha da abordagem teórica e dos materiais didáticos, pois é o professor que está no contato diário com as crianças. A visão preconceituosa em relação aos docentes que adotam práticas pedagógicas ditas tradicionais deve ser combatida. Nem tudo o que é “tradicional” deve ser descartado, sob o pretexto de que o novo seria sempre melhor. Portanto, é importante a escola abrir espaço para uma verdadeira escuta do professor, com capacidade de avaliar abordagens que de fato sejam mais apropriadas ao público atendido, independente das ideologias pedagógicas e modismos teóricos. Alguns desses modismos, por sinal, são disseminados por acadêmicos que talvez jamais tenham alfabetizado crianças nas reais condições que os professores das escolas públicas enfrentam.

É inaceitável que uma parcela tão grande de crianças chegue ao quarto ano sem estar alfabetizada, enquanto professores alfabetizadores são impedidos de exercerem suas práticas, atuando como clandestinos. Não se trata de defender o uso das cartilhas, que por si só não garantem a aprendizagem, mas de retomar a valorização da experiência docente. É alarmante ver crianças que somente têm a oportunidade de serem alfabetizadas por psicólogos e fonoaudiólogos nas UBS; e até mesmo pelos pais e avós; enquanto os saberes dos professores são negligenciados nas escolas.

Além da autonomia teórico-didática, é essencial uma mudança de olhar dos educadores em relação às capacidades de aprendizagem das crianças, pois os estigmas étnicos e socioeconômicos podem afetar profundamente a relação professor-aluno.

As crianças com dificuldades no processo de alfabetização necessitam de apoio pedagógico a ser iniciado assim que os problemas comecem a ser identificados para não se correr o risco de sedimentar traumas que possam embotar o potencial de aprendizagem. Para isso, é fundamental melhores condições de trabalho docente, com diminuição do número de alunos; suporte no preparo das atividades; reuniões para discussão de casos, além de grupos de reforço para as crianças que apresentem dificuldades.

Os encaminhamentos aos psicólogos devem ocorrer, caso as intervenções pedagógicas na escola, sob diferentes perspectivas e metodologias, fracassem. Nesse sentido, o papel do psicólogo deve voltar-se para: fortalecer os vínculos entre escola e família; desconstruir estereótipos, principalmente aqueles relacionados à hereditariedade e à carência cultural; estimular mudanças dos hábitos televisuais infantis; orientar as famílias a supervisionar jogos, televisão e internet; estimular leituras, tradições orais e brincadeiras no ambiente familiar e escolar; além de favorecer a autoconfiança e a persistência das crianças nas atividades pedagógicas.

Em relação aos trabalhos com leitura e escrita nos atendimentos psicológicos, a experiência revela que podem ajudar na compreensão dos traumas e bloqueios na aprendizagem. Além disso, aprender a ler e a escrever é terapêutico e costuma tranquilizar a criança, diminuindo sua ansiedade e agitação psicomotora. Cabe enfatizar, entretanto, que a responsabilidade de alfabetizar deve ser primordialmente da escola e não dos psicólogos e fonoaudiólogos. Esses profissionais possuem apenas um papel suplementar e terapêutico.

O ideal de criança feliz e sem frustrações, característico da cultura narcisista, individualista e consumista hodierna, deve ser alvo de debate. Os adultos necessitam

recuperar suas responsabilidades na formação das futuras gerações, protegendo as crianças da incisiva autoridade midiática/publicitária. Nesse sentido, os profissionais da educação e da psicologia necessitam melhor compreender a dimensão da formação de hábitos, valores e estereótipos, empreendida pela indústria audiovisual, que tem atuado de maneira incisiva na constituição subjetiva das crianças, podendo diminuir o investimento delas nas atividades de leitura e escrita.

Por fim, é importante frisar que o fracasso escolar necessita ser abordado no âmbito das políticas públicas visando combater sistemas educacionais promotores de alunos e de professores fracassados, bem como a tendência histórica de psicopatologizar as dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, 2004.

BRAGA, S. B. G.; MORAIS, M. L. S. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v.18, n.4, p.35-51, 2007.

BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. L. S.; URBINATTI, A. M. I. Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA B. P. **Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p.51-68.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.71-110.

DESMURGET, M. **TV lobotomie: la verité scientifique surles effets de la télévision**. Paris: Max Milo Éditions, 2012.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FREUD, S. Introdução ao narcisismo III. In: FREUD, S. **Obras completas**. Tomo XII. Tradução de P. C. L. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p.13-50.

FREUD, S. O mal-estar da civilização. In: FREUD, S. **Obras completas**. Tomo XVIII. Tradução de P. C. L. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p.13-122.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Obras completas**. Tomo VII. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.121-252.

JARDINI, R. **Método das boquinhas**. Bauru: Boquinhas, Aprendizagem e Assessoria, [S.d]. Disponível em: <<http://www.metododasboquinhas.com.br/FundamentaçãoTeórica2.aspx>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

KUPFER, M. C. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.265-281, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Students performance in Mathematics, Reading and Science**. Paris: OCDE, 2014. 1 v.

PATTO, M. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PRIOSTE, C. D. Educação inclusiva: de que se queixam os professores de escola pública. In: AMARAL, M. G. T.; SOUZA, M. C. C. (Org.) **Educação pública nas metrópoles brasileiras**. São Paulo: EDUSP, 2012. p.71-93.

PRIOSTE, C. D. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: EDUSP, 2016.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.241-278.

SOUZA, M. C. C. A escola brasileira, a lei e o laço social. **Revista Educação: Serie Biblioteca do Professor: Freud Pensa a Educação**. São Paulo: Editora Segmento, 2006. p.48-58.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 1996. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TÜRCKE, C. Cultura do déficit de atenção. **Revista Serrote**, [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://www.revistaserrote.com.br/2015/06/cultura-do-deficit-de-atencao/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

Como referenciar este artigo

PRIOSTE, Cláudia. Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2430-2447, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9201>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: setembro/2016

Aprovado em: outubro/2016