

A ESCUTA ANALÍTICA DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA COMO SUPORTE À  
ALFABETIZAÇÃO  
THE ANALYTICAL LISTENING OF THE CHILD AND OF THE FAMILY AS A  
SUPPORT FOR LITERACY

*Mariana de Campos Pereira Giorgion\**  
*Claudemir Belintane\*\**

**RESUMO:** Apresentamos uma experiência com famílias de alunos que demonstravam dificuldades de letramento e baixa assiduidade. A pesquisa se inseriu na segunda etapa do projeto “Ensinando a Leitura a partir de Diagnósticos Orais”, desenvolvido em uma Escola Estadual de São Paulo. Nosso objetivo foi identificar algumas regras constitutivas do campo que se delinea entre família e escola. Os sujeitos centrais da pesquisa foram os pais das crianças atendidas pelo Grupo, identificados pela escola como “ausentes”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, tendo a psicanálise e a linguística como referência. A análise indica que a intervenção precisa nas dificuldades singulares das crianças gera movimentos e promove alfabetização, entretanto a dinâmica institucional não singulariza o diagnóstico e sim generaliza a queixa. Nesse sentido, a escuta dos pais se apresentou como instrumento de elucidação de entraves emocionais que se refletem enquanto sintomas no letramento das crianças.

Palavras chave: alfabetização, escuta, psicanálise e educação, família

**ABSTRACT:** We introduce an experiment with families of students who evidenced difficulties in literacy and low school attendance. The research was included in the second stage of the project “Teaching Reading from Oral Diagnosis, developed in School in São Paulo.” Our objective was to identify some constitutive rules which outline the family and the school fields. The subjects in this research are the parents of the children attended by the Support Group and identified by the school as “absentees”.

This is an exploratory qualitative research, which has Psychoanalysis and Linguistics as referential. The analysis shows that the appropriate intervention in difficulties of children produces movements and promotes literacy, however the dynamics of the institution does not allow singularizing the diagnosis but on the contrary generalizes the grievance. In this way, listening to the parents worked as a tool to elucidate the emotional barriers which are reflected as symptoms in the children’s literacy.

Keywords: literacy, analytical listening, psychoanalysis and education, family.

## INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho uma experiência com famílias de alunos do Ensino Fundamental I, que desde o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental demonstravam dificuldades de letramento e baixa assiduidade. A pesquisa se inseriu na segunda etapa do projeto “Ensinando a Leitura a partir de Diagnósticos Orais – doravante, “PROJETO

---

\* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Psicanalista. Mestre e doutoranda em Educação. Endereço eletrônico: marianagiorgion@me.com

\*\* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Professor Livre-docente FE/USP. Endereço eletrônico: claubelintane@uol.com.br

KEIZO”, desenvolvido em uma Escola Estadual na zona Oeste de São Paulo, com financiamento da Fapesp, entre os anos de 2007 e 2009.

O projeto parte do pressuposto de que é possível detectar na infância um conjunto de atividades languageiras orais que estabelecem as bases linguísticas para o domínio da leitura fluente e significativa. Por habilidades languageiras se entende um conjunto de brincadeiras linguísticas, narrativas, jogos com palavras, dentre outros, que comumente integram o universo das primeiras experiências da criança e que, diferentemente da fala prosaica, põem em relevo a função poética e outros recursos literários.

A aquisição, ou não, da leitura está ligada aos vínculos estruturais da criança. A inserção do bebê na linguagem é feita, em geral, pelos pais ou seus substitutos diretos, que buscam em seu próprio repertório os referenciais que contornarão esse novo sujeito que se inscreve. Tais referenciais constituem as matrizes primárias sobre as quais outras modalidades de linguagem irão se inserindo, inclusive a escrita alfabética. A hipótese inicial da escuta de pais é a de que a compreensão dos contextos familiares, a partir de um viés psicanalítico, poderia lançar luz sobre a natureza das dificuldades de letramento detectadas por seus professores e confirmadas pelo grupo de pesquisa.

Nosso objetivo foi identificar algumas das regras constitutivas do campo que se delinea pelas relações entre as famílias e a escola, incluindo a análise do relatório de pesquisa do PROJETO KEIZO e algumas falas colhidas no âmbito da coordenação da escola. Os sujeitos centrais da pesquisa foram os pais das crianças atendidas pelo Grupo, em especial daquelas que apontadas pelos professores como enfrentando dificuldades relacionadas ao letramento e à assiduidade.

Convidamos para participar do trabalho as famílias de cinco crianças. Foram efetivamente realizadas entrevistas com três famílias, sendo duas entrevistas com cada família. O local dos encontros (casa da família e/ou escola) foi determinado pela disponibilidade dos pais e da Instituição.

A metodologia de trabalho proposta para a análise desse material foi uma pesquisa qualitativa exploratória, tendo, entretanto, a psicanálise e a linguística como referência, com ênfase no conceito de campo criado por Hermann (2001a).

## 1. A PSICANÁLISE COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO

A psicanálise é uma ferramenta de grande valia para a compreensão dos fenômenos afetivos que permeiam as relações escolares. O termo psicanálise tem três sentidos: um método interpretativo, uma forma específica de tratamento (terapia analítica) e um campo teórico.

É consenso que, desde Freud, a psicanálise procura se pronunciar sobre os fenômenos sociais, políticos, educacionais e outros. Para Rosa (2004), não só é possível, como é intrínseca à ética psicanalítica, a realização da “psicanálise extramuros” (Laplanche, 1988) ou em “extensão”, que implica o uso de seu referencial teórico e metodológico fora de seu *setting* habitual, o tratamento psicanalítico. Outro precursor da psicanálise extramuros foi Jacques Lacan. Em 1964, na ata de fundação da Escola Freudiana de Paris, Lacan distingue psicanálise como *pura e aplicada*. A primeira, a doutrina; a segunda, a terapêutica.

Freud fundou as articulações entre psicanálise e cultura (Mezan, 2002), tendo como ferramenta a chamada psicanálise aplicada, ou seja, aquilo que não é estritamente clínico, ou os estudos dos fenômenos sociais e culturais. Castoriadis (1992, p. 154), estabelece conexões importantes entre a psicanálise, a pedagogia, a sociologia e a política. Para esse autor, a análise é um projeto de autonomia, segundo o qual “o Eu altera-se ao receber e admitir os conteúdos do inconsciente, ao refleti-los e ao tornar-se capaz de escolher lucidamente os instintos e as ideias que tentará atualizar”. O autor, pelo viés da busca da autonomia humana, tematiza as relações e similaridades intrínsecas à psicanálise e à pedagogia, e a insere na corrente social-histórica que se manifesta no projeto emancipatório ao qual pertencem também a democracia e a filosofia.

O conceito de Clínica Extensa apresentado por Herrmann (2001b), propõe a possibilidade de generalização dos conceitos psicanalíticos, em especial o de inconsciente, às múltiplas condições do homem no mundo. Segundo o autor, a atenção de um psicanalista é sempre clínica, o que faz com que toda psicanálise se torne uma clínica extensa, tendo seus pilares sustentados pelo método psicanalítico, que Herrmann busca resgatar e desenvolver através da Teoria dos Campos e do conceito de Função Terapêutica, que seria alcançada na medida em que se desestabiliza um sistema estruturado de representações, dando abertura para mudanças vitais. A esta desestabilização Herrmann chamou de ruptura de campo, um dos pilares do método psicanalítico em ação.

Segundo Silva (2003), o primeiro critério de possibilidade para que uma escuta psicanalítica seja possível, é não iniciar uma investigação com respostas. A investigação psicanalítica é um mergulho no desconhecido, porque um saber prévio não pode ser

psicanalítico pela simples razão de já ser consciente. Por outro lado, ao mesmo tempo em que um certo grau de novidade é essencial até mesmo para justificar a realização de uma investigação, a falta de embasamento e de referenciais teóricos pode fazer com que os conteúdos emergentes não sejam apreendidos, em função do despreparo do investigador. Na perspectiva lacaniana teríamos a concepção de significante substituindo a de signo ou de significado, sustentando que o sentido não se fecha em torno de um dado significante, mas remete-se a outro significante e a subjetividade é exatamente o efeito evanescente de sentido dessa remissão.

Neste trabalho buscamos o exercício metodológico da psicanálise, aplicando a escuta analítica no ambiente escolar e preceitos psicanalíticos nos processos de letramento de crianças, descortinando os sentidos afetivos e emocionais que delineavam o campo relacional entre pais e escola.

Outro conceito metodológico que empregamos foi o de pesquisa qualitativa exploratória, segundo os parâmetros de Minayo (2003). O caráter exploratório da pesquisa com pais se apresentou na preocupação com o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com pessoas envolvidas no problema de pesquisa e o uso de exemplos e recortes que estimulem a compreensão dos dados estudados. A finalidade básica de uma pesquisa exploratória, assim como neste trabalho, foi proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador sobre o assunto, com o objetivo de formular problemas mais precisos ou hipóteses que possam ser aprofundadas por estudos posteriores (GIL, 1999).

## 2. CENÁRIO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

Para Forgiarini e Silva (2007), as altas taxas de evasão e repetência encontradas no Brasil estão presentes há, pelos menos, seis décadas e continuam resistindo aos esforços e estratégias dos gestores educacionais. Um fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado como além da reprovação e evasão, a aprovação com baixo índice de aprendizagem. O surgimento do conceito de fracasso escolar pode vir atrelado ao acesso à escola pública e gratuita das classes trabalhadoras urbanas e rurais. O fracasso escolar tem desencadeado uma série de problemas na escola, como:

(...)a indisciplina; certa descrença, tanto de alunos quanto de pais, no que se refere a esta instituição; não comprometimento de parte dos docentes com uma educação de qualidade, talvez por uma deficitária formação ou até mesmo por não estarem claros, para a maioria dos educadores, os objetivos da escola pública hoje. Alegando não ter como ensinar crianças que não

querem aprender , atribuem, muitas vezes , a culpa ao aluno ou a fatores externos à escola . A impressão que temos é que não sabemos para onde estamos indo e nem o que queremos, enquanto profissionais da educação . (Forgiarini e Silva, 2007)

A percepção de que o sentido de fracasso escolar marca o nascimento da escola pública brasileira e atinge parcela importante de nossa população até os dias de hoje, traz reflexões sobre seus determinantes, bem como sobre as malhas sociais que enredam tal realidade. Na década de 30 a ênfase volta -se para a atribuição deste fracasso às diferenças individuais. Os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização d o fracasso. Porém essa explicação é fortemente marcada pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em relação aos índios, negros e mestiços.

Na década de 40 a medicalização é levada ao extremo. De acordo com Patto (1999, p.67), “os destinatários deste diagnóstico foram , mais uma vez , as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos , que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola” .

É também nesse período que as explicações deixam de se apoiar em fatores raciais, no sentido biológico do termo , e passam a ser vistas sob um viés cultural, disseminando a ideia de que o meio cultural do qual as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem. Essa versão atingiu seu ápice nos anos 70, quando se elaborou a teoria da carência cultural . Desenvolveu-se uma forte tendência social de fazer do pobre o depositá rio de todos os defeitos e os adultos dessa classe como mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes. Segundo essa vertente, a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso , quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

A Teoria da Carência Cultural se apoiou fortemente em autores americanos, como Bernstein (Bernstein, 1961) que sustentava a existência de modos diferenciais de linguagem alicerçados nas classes sociais. As crianças provenientes da “classe baixa” apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura, déficits no vocabulário, compreensão limitada, indiferença à gramática e a sintaxe, planejamento verbal restrito, pensamento rígido, lentidão na leitura e na escrita, dentre outras peculiaridades.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família . Raras vezes o

foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema e, quando o fizeram, foi num sentido de atribuir a culpa à instituição e a quem nela trabalha. As afirmações sobre as características da clientela continuaram a ser as mesmas dos anos 70, imunes à crítica da teoria da carência e a resultados de pesquisas que a puseram em xeque, caracterizando, assim, rupturas e, ao mesmo tempo, repetição de conceitos já superados.

Na pesquisa de Patto (1997), se observa que a reprovação e evasão na escola pública de primeiro grau continuava a assumir proporções inaceitáveis. Este problema, mesmo que tenha sido apontado desde a década de trinta, ainda persiste, delineando a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família, e alertar para a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais, aos alardeados problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, portanto, com as visões psicologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem. Durante os anos 90 o fracasso escolar é tido como resultado da má qualificação dos professores, não levando em consideração os fatores sócio-econômicos e as condições reais de aprendizagem.

Ao estabelecermos relações entre as teorias do fracasso e nossa própria pesquisa, analisamos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000, em cujas páginas pode-se perceber a conservação de uma visão da família como deficitária, que não dá conta da educação dos filhos, surgindo a necessidade de que esta educação seja então responsabilidade do ambiente escolar.

No diagnóstico da educação infantil apresentado no PNE, o crescimento do ensino pré-escolar se dá por diversos fatores, sendo o primeiro deles a necessidade dos pais trabalharem. Outro fator apresentado seria a necessidade, atribuída aos pais, de que a escola “se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos”. A oferta de educação infantil é então uma prioridade porque

(...)deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes. (PNE, 2000, p. 9)

O PNE, dentro desse recorte, não apresenta a família como suporte, parceira ou parte do contexto escolar, no entanto analisa que as instituições de ensino pré-escolar no Brasil são altamente insuficientes, tanto do ponto de vista de vagas para a demanda, quanto da qualidade dessas instituições, que não contam com profissionais qualificados ou estrutura física capaz

de atender às necessidades das crianças, faltando desde parques, brinquedos, materiais pedagógicos dentre outros, em 50% das instituições, até água e luz, em cerca de 20% delas, dentre outras deficiências. A educação infantil não é, também, uma prioridade, tendo em vista a supremacia constitucional do ensino fundamental. Resta, portanto, a falta, a insuficiência, vista na família e perpetuada na ausência ou deficiência do aparato social.

No ensino fundamental o diagnóstico do PNE aponta para o sucesso da universalização da oferta em todo o território nacional, a partir da obrigatoriedade de matrículas e expansão das vagas nas últimas décadas, porém a repetência passa a ser um gargalo do sistema, que culmina com altos índices de evasão escolar, em especial na adolescência. O Programa indica a necessidade de aparato social, ou “Programas paralelos de assistência a famílias”. Essa assistência, no entanto, não é vista como uma política universal, ou como uma questão de facilitação do processo de escolarização das crianças que enfrentam dificuldades, mas é fundamental, segundo o PNE, para atuar na exceção da exceção, ou para a “população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil”. Apesar de tal afirmação, o diagnóstico do PNE não especifica os indicadores que levam a crer que os índices generalizados de repetência e abandono escolar estejam relacionados essencialmente ao trabalho infantil.

Mantém-se nessa leitura que os déficits educacionais das crianças pobres são relacionados aos déficits culturais e ambientais a que estão submetidas, especialmente no seu meio familiar, fazendo-se, dessa forma, um diagnóstico apressado, sem anamnese e inclusive sem tratamento, já que esse contexto específico não diz respeito à escola, só restando-lhe “suprir” as deficiências familiares das crianças pobres.

### 3. “PROJETO KEIZO”

A pesquisa do Projeto foi composta por duas etapas, sendo que o trabalho de escuta de pais foi inserido na segunda etapa deste processo. Na primeira fase o grupo diagnosticou 43 crianças, da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, apontadas pelos professores como “pré-silábicas” ou “silábicas”, ou seja, que ainda não dominavam a leitura e a escrita. Na segunda fase, o projeto acompanhou duas séries iniciais (primeiras séries do ensino fundamental I), ministrando, junto com os professores das turmas, um programa específico de oralidade, leitura e escrita, desenvolvido pelo Grupo e baseado nos resultados obtidos na primeira fase.

Os resultados da primeira fase que embasaram as iniciativas da segunda fase apontaram para diversas dificuldades, geralmente em áreas essenciais para a possibilidade não

só de aquisição da linguagem, mas para o desenvolvimento do próprio senso de pertencimento, a uma cultura, a uma identidade.

Elementos básicos da cidadania ainda representavam um problema considerável para essas crianças, sendo eles em especial a data de nascimento e o nome completo dos familiares. A partir desses dados já se pode concluir que a solicitação dessas informações se reveste de duas origens linguísticas: uma oriunda de sua cultura oral, da fala cotidiana familiar, outra embasada na formalidade da escrita burocrática, percebendo-se um confronto entre escrita e oralidade, que poderia dificultar o acesso desses alunos às exigências mínimas de cidadania.

Percebeu-se que boa parte dos alunos (por volta de 70%) que ainda não dominavam o alfabeto apresentava dificuldades em narrar histórias conhecidas como também em estabelecer relações intra e intertextuais.

Observaram-se as maiores dificuldades nas habilidades no manejo das unidades significantes da palavra, reforçando a hipótese da pesquisa de que crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos também não dominam bem as unidades silábicas e, como se viu na fase II, quanto mais complicado for o caso, mais coerente se torna essa correlação.

Após a realização do diagnóstico o grupo selecionou 16 alunos da primeira fase, que receberam, duas vezes por semana, atendimento de reforço individual ou em pequenos grupos, visando o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades que conduziram à aquisição da leitura e da escrita. Os resultados desse acompanhamento reforçaram a hipótese do grupo de pesquisa: alunos em cujas memórias não se detectam, com facilidade, manejos intertextuais e habilidades languageiras e narrativas tendem a experimentar problemas sérios durante a escolarização da leitura e da escrita.

Na segunda etapa do projeto se procurou trabalhar duas séries iniciais do ensino fundamental I, a partir de um programa de ensino baseado nos diagnósticos obtidos com a primeira fase. Cada item diagnóstico se tornou um tópico curricular, e ao longo do ano letivo se procurou também observar a dinâmica de renitência dos alunos que caminhavam no sentido de encerrar o ano sem dominar a leitura e a escrita, sendo dinâmica de renitência o modo como o aluno resiste às estratégias escolares, tanto as que visam o ensino da leitura e da escrita, como as que têm por objetivo envolvê-lo em atividades performáticas do campo da oralidade. Esses alunos necessitariam de estratégias didáticas especiais, que levassem em conta suas singularidades.

A partir dessa experiência o grupo delineou um modelo de atendimento que se baseava em dois pilares: a escuta analítica como espaço privilegiado para emergências de significados da criança e o manejo linguístico-literário de textos da cultura oral infantil. Acreditava-se que essa metodologia de trabalho propiciaria a emergência de uma subjetividade predisposta a enfrentar a angústia ou prazer que o confronto entre o fluxo desejante do aluno (brincar, correr, jogar) e as posturas de contenção que a escrita põem em jogo (sentar-se, silenciar-se, fixar atenção).

Outra hipótese levantada é que, assim como o paciente em *setting* psicanalítico apresenta teorias que justifiquem seu sintoma, o aluno também possui concepções sobre o seu modo de ler ou lidar com as letras e textos e que suas próprias teorias sobre o sintoma/fracasso aparecerão na relação com o educador e precisarão ser ressignificadas para a emergência de novos sentidos. A partir dessas afirmações, concluiu-se que o modelo de escuta construído nesta experiência tinha por objetivo mudar o deslocamento subjetivo do aluno em relação à escrita e à oralidade, entendendo oralidade e escrita como fenômenos da língua, sujeitos à dupla articulação.

O acompanhamento individualizado das crianças, também na série inicial, apresentou as seguintes conclusões:

1<sup>a</sup>. Assiduidade é fundamental. Boa parte dos alunos que entram em defasagem de nível apresentam baixa frequência escolar.

2<sup>a</sup>. Um trabalho em equipe (“a dobradiça”): a responsabilidade pelas séries iniciais deve ser atribuída a uma equipe composta por educadores da Educação Infantil e das duas séries iniciais – poder-se-ia usar a imagem de uma dobradiça como metáfora para a articulação entre ensino infantil e início do ensino fundamental I – o currículo tem que ser articulado, a continuidade do programa tem que ser garantida.

3<sup>a</sup>. Deslocar o foco do escrito para o oral. - O projeto partiu de uma oralidade que dinamiza a memória, a expressão corporal e as habilidades languageiras que deverão favorecer uma entrada na escrita que, ao mesmo tempo, prevê o domínio completo das dificuldades do código e a expansão de matrizes que deverão subsidiar o fluxo significativo da leitura. Partindo do oral para o escrito, o projeto esboçou um percurso: (1) inicia-se nas atividades performáticas em que o aluno sai de uma posição de renitência e se lança a um contato mais qualitativo com seu professor e grupo; (2) passa-se ao trabalho com imagens, incluindo o rébus; (3) do mesmo modo passa-se da contação à forma mesclada entre contação e leitura em voz alta; (4) finalmente, passa-se à leitura autônoma.

### 3.1 Enlaces com a escuta de pais

Alguns achados da pesquisa com alunos e professores se colocaram como elementos norteadores da escuta dos pais, sendo eles:

a) À ideia de uma dobradiça entre a educação infantil e o ensino fundamental acrescentamos o vínculo com a família das crianças em idade de letramento.

b) O acompanhamento singular das crianças apresenta-se como ferramenta de superação das dificuldades de letramento e esse acompanhamento passa por abarcar a família e suas representações, que carregam determinantes que influenciam nas relações que a criança estabelece com a escola e com a aprendizagem.

c) A expressão corporal, o movimento e a fala são modos privilegiados de comunicação da criança em idade pré-escolar. Em paralelo, a aquisição da escrita exige uma contenção do corpo para a aquisição e fluência dos símbolos da linguagem escrita. Essa contenção corporal é realizada de maneira brusca no ensino fundamental, trazendo conflitos que em geral são enfrentados por um viés moralizante. É preciso estabelecer caminhos de passagem, que levem em conta as singularidades do sujeito aprendiz.

d) As faltas escolares são determinantes nas dificuldades de letramento. Garantir que essas crianças frequentem a sala de aula passa por diagnosticar e desenvolver estratégias singulares, ou entender, no seio da sala de aula, porque determinado aluno está com problemas de frequência. Em se tratando especialmente de crianças do ensino fundamental I, essa estratégia passa inequivocamente por trabalhar com os próprios pais, responsáveis pela chegada da criança na escola.

e) A renitência é fruto do engessamento da criança no lugar de não-aprendiz, de não-alfabetizado. Esse conceito de renitência é de fundamental importância para compreender as relações entre pais e escola, mas também para compreender as relações da escola com os pais.

f) Fica ressaltada a importância de estabelecermos modelos singulares de análise e intervenção que deem conta das singularidades da realidade brasileira, sendo este um campo vasto de pesquisas e desenvolvimento de metodologias na universidade. A escuta de pais contribui para a percepção da singularidade e aponta referenciais norteadores que podem ajudar a traçar modelos de intervenção que cumpram o papel de aproximar os pais do universo escolar, dentro de espaços específicos de participação, e os sensibilizem para novos sentidos da inserção, especialmente para seus filhos, que transcendam ou desloquem sua

própria experiência de aprendizagem, e de “utilidade” deste universo na vida dos filhos. O estabelecimento de modelos singulares passa também pela oportunidade de que outros olhares, outros recortes, além dos pedagógicos, acompanhem a comunidade escolar. A presença da equipe multidisciplinar na escola e da atuação interdisciplinar que permite a percepção, acompanhamento e elaboração de estratégias diversas para problemas diversos é uma ferramenta não disponível para a escola hoje, que conta quase exclusivamente com profissionais pedagogos licenciados, limitando as possibilidades de diagnóstico e abordagem.

#### 4. ENTREVISTAS: UM CONTINENTE A MAPEAR

##### 4.1 A “distância/ausência” percebida pela direção e pelo PROJETO KEIZO

O contato com a escola, a realização das entrevistas e a leitura do Relatório de do PROJETO KEIZO foram os primeiros movimentos na construção prática desse trabalho de escuta de pais. Procurou-se obedecer aos preceitos de uma escuta analítica, desatrelando-se dos sentidos mais comuns da fala, buscando significantes inconscientes no discurso, bem como os encadeamentos norteadores, ou alicerces imaginários, presentes comumente na fala de pais, escola e educadores, que indicassem as regras do campo relacional inconsciente.

A proposta de realizar uma escuta de pais, dentro de uma pesquisa em contexto escolar, causou certo estranhamento de início, em especial aos profissionais da educação. Para a coordenação, não havia dúvidas sobre a inviabilidade deste trabalho e, de fato, a escola poderia tê-lo inviabilizado, já que tivemos dificuldades de espaço físico para a realização das entrevistas e até mesmo uma funcionária que negou para uma das mães convidadas a existência do trabalho, ocasionando sua desistência na participação da pesquisa. Tal “recepção” já sugeriu certo distanciamento entre a escola (através de seus educadores) e os pais das crianças indicadas, além de certo enrijecimento dos profissionais da escola à rotina diária, ao normatizado. Essa postura “burocrática” entra em choque com qualquer iniciativa que fuja ao já familiar, causando estranhamento, ou mesmo não contato. Esse estranhamento da proposta de escuta de pais no ambiente escolar parece também alicerçado nas próprias diretrizes políticas e sociais que regem a formação e condução da escola brasileira, como já pudemos ver.

Em relação à “distância” com os pais, podemos identificá-la também em outros momentos da escuta. Para a escola, os pais, em especial das crianças com mais dificuldades,

são ausentes, não querem se implicar e não podem ser tomados como um dos suportes do processo educacional. Segundo a coordenação, *“é a coisa mais difícil trazer os pais pra dentro da escola. O que mais percebo é que quanto maior a dificuldade, quanto mais problema tiver o aluno, menor é o envolvimento dos pais, eles são mais distantes e não participam de nenhuma atividade da escola”*.

Já para o PROJETO KEIZO a palavra que surge é “ausência”, que nesta etapa da pesquisa compreendemos como um certo sinônimo emocional de distância. A ausência é, inclusive, apontada como causa central das dificuldades de letramento das crianças estudadas.

Na fala dos pais a distância ou ausência surge em contextos, e com sinônimos emocionais diversos.

#### 4.2 Alheias

R., mãe de B3, fala sobre as dificuldades de B3 e do quanto acredita que os pais precisam ser mais próximos, acompanharem-na mais de perto. Porém a aproximação do pai com a filha lhe causa incômodo, inclusive não aceitando a sugestão de convidá-lo para essas entrevistas. Quanto à sua própria aproximação, acredita que até seria possível, porém a custo, como sempre, da paralização de seus próprios projetos pessoais. Demonstra certo cansaço e frustração porque não era esse seu plano, queria retomar seus estudos, fazer faculdade, acreditava que eles já estavam crescendo. Se sente sozinha nessa tarefa. Ainda na relação com o pai das duas filhas, demonstra ambiguidade e aponta para as mágoas da separação. Sente o pai ausente, não contributivo nas questões educacionais e disciplinares, mas, ao mesmo tempo, se queixa da proximidade da filha caçula com o pai, da frequência com que se veem e do tipo de relação que estabelecem. O pai é percebido ora como ausente demais, em aspectos morais e disciplinares, e presente demais em sua permissividade e afeto.

A mãe passa então a falar sobre o alheamento de B3, que se projeta como o seu próprio alheamento em relação a essa terceira filha que é fruto do “desejo do pai”. R. marca a distância afetiva com essa filha, na medida em que foi a gravidez menos desejada, o bebê que era deixado em qualquer canto, não incomodava, a criança com quem menos brincou, que menos carregou no colo e a que apresenta, na escola, comportamentos que mais a envergonham e frustram (sic).

O alheamento da mãe, que também se expressa na forma como B3 se relaciona com irmãos e professores, vai encontrando ecos nas relações escolares, que a mãe presencia e

delineia, quando, já no início do ciclo da EMEI, “alerta” a professora sobre o comportamento da filha e posteriormente nos intensos debates com a segunda professora, que não “aceita” o comportamento da criança. A solução então é tirá-la da escola, antes que o ciclo se feche. No primeiro ano do Ensino Fundamental, na primeira reunião de pais e mestres, a mãe já recorta da fala do professor a história desde sempre contada sobre o comportamento de B3, porém agora com traços de agitação psicomotora e indisciplina, que causam mal-estar e comprometem a auto-imagem que a mãe tem de si como educadora.

Não consegue perceber os avanços no letramento obtidos através da intervenção dos educadores do PROJETO KEIZO, prendendo-se à suposta manutenção do “alheamento” e da indisciplina, ainda percebidos como queixa da escola na segunda reunião de pais e mestres. Passa então a falar sobre a hipótese de tirar a menina da escola, transferindo-a para uma mais próxima, o que já havia ocorrido no terceiro ano da educação infantil.

Ao contrário da crença da coordenação, esta mãe não se distancia da escola, pois participa, conversa, atende a todas as convocações e convites, inclusive o nosso, porém dentro de um recorte muito específico, que é seu conflito entre desejar ou não essa criança, que gera a manutenção de sua própria distância afetiva em relação a B3, calcada na incompreensão de sua personalidade e na frustração com a quebra da conduta social esperada.

#### 4.3 Dentro ou fora?

A., mãe de D1, descreve um histórico de violência doméstica que marcou sua vida e a de seus filhos. Na primeira entrevista demonstrou mais ansiedade na fala, queria contar. Na segunda pareceu mais reticente e com menos interesse pela conversa com a pesquisadora. Surgem nesse segundo momento sentimentos de culpa e mais especialmente uma identificação da pesquisadora como alguém de “fora” que está lá para criticá-la e de certa forma ameaçar o espaço (a escola) que conquistou para o filho.

Os sentidos “dentro” e “fora” permearam as duas entrevistas.

Além de violência física, A. sofreu também violência sexual e psicológica perpetrada pelo ex-marido. Em relação aos filhos, apesar de frisar que as crianças não eram agredidas fisicamente, revela que presenciaram todas as agressões vividas. Essa violência psicológica acaba se perpetuando, quando mantém as crianças submetidas a esse relato detalhado, inclusive de suas próprias contradições em relação à maternidade. Porém essa exposição pode ser pensada também como uma indiferenciação entre os membros e os próprios espaços que

cada um ocupa na família, produzindo uma marca familiar. A presença de todos na sala durante a entrevista, as interrupções da avó, as refeições (basicamente leite, iogurte e farinha láctea) servidas na cama, a falta de horários para acordar, comer, dormir, as roupas espalhadas pela casa etc, são elementos que apontam essa indiferenciação e apontam também para uma falta de contornos desses sujeitos, mais especialmente de A.

Apresenta diversas contradições com o que podemos chamar de instituições sociais e seus representantes. Não sentiu que polícia, justiça ou instituições de saúde poderiam ajudá-la em suas dificuldades. Quem ajuda é quem está “dentro”, ou os vizinhos e amigos. Porém a relação com as instituições escolares se apresenta como uma brecha, um caminho entre o “dentro” e o “fora”. Confiou na escola de D. (seu filho mais velho) e chegou bem confiante na escola de D1.

Em relação aos filhos, demonstra uma ligação maior com o mais velho. A gravidez do filho mais velho foi melhor, o irmão apoiou mais, o casamento ainda não estava acabado. Também foi com ele que brincou mais, cantou mais e se preocupou mais quanto às dificuldades apresentadas na escola.

Percebe as queixas da escola de D1 como um discurso moralizante, que se centra na indisciplina, o que provoca culpa e uma relação defensiva, diante da escola e da pesquisadora. Mais do que não saber o que fazer para corrigir as queixas apresentadas, se vê às voltas com problemas que considera mais significativos e urgentes. Estar em segurança física, ter o que comer, vestir, onde morar e “uma escola pra fora” são as prioridades nesse momento e são conquistas de A., apesar de todas as dificuldades constituídas e constituintes de sua realidade de vida.

#### 4.4 Presença excessiva

O primeiro contato com a mãe de J. foi delineado por uma postura defensiva em relação à pesquisadora, como a própria incorporação da denúncia de que seu filho vai mal na escola e que esse desempenho é sua “culpa”. Na primeira frase já se remete a uma das queixas, que é o número excessivo de faltas.

Os pais identificam um “excesso de desejo” deles de que o filho vá bem na escola, e da pressão que fazem nesse sentido, tentando alfabetizar em casa e brigando com a criança. Revelam culpa por seu próprio desempenho escolar, que consideram insuficiente e tentam, a todo momento, dividir sua culpa com as instituições que frequentaram e que o filho frequenta. A falta de recursos financeiros para pagar uma escola particular, para ter uma vida mais

confortável, também é referida pelo viés da culpa, como mais um atestado da incapacidade dos pais, mais especificamente do pai, de prover o que considera ideal para a família.

A mãe de J. sente-se frustrada por não ter tido sua vida escolar conduzida como considera que seria adequado, gostaria de realizar projetos futuros como uma faculdade, mas considera isso extremamente difícil por conta da maternidade. Passa então a desejar que os outros realizem esse projeto, mais especialmente o marido e o filho.

Revela um grande sentimento de desamparo, por se sentir sozinha e sem orientação de como criar os filhos. Diz que na escola não recebia orientação, que o início do casamento foi marcado por longos períodos de ausência do marido e que agora se caracteriza pela pouca participação dele na educação dos filhos. Desamparo ainda na distância da família e agora na relação com a escola de J., que critica o desempenho da criança, mas não orienta.

Cada iniciativa sua é questionada, estando sempre insegura. No começo não queria vir para São Paulo, foi um desejo do marido. O filho caçula “aconteceu” e teve que abandonar o trabalho e a possibilidade de um curso superior. Num segundo momento, quando concretizou o objetivo de retornar ao trabalho, sente-se culpada, achando que isso a fará ter ainda menos tempo para os filhos.

A dificuldade de implicação com a escolha pela maternidade não se caracteriza como um distanciamento em relação ao filho, pelo contrário, manda a fatura para a criança, que tem que fazer por merecer todo o seu investimento e sacrifício, dando o devido retorno. Tanto a mãe como o pai projetam suas expectativas em J., querendo que ele “faça diferente” deles.

R., pai de J., também se sente frustrado com o “retorno” de seus investimentos. Resgata o “desastre” de sua formação escolar e familiar e as dificuldades que acredita serem decorrentes. Acredita que as coisas precisam ser diferentes para o filho, mas para isso usa as mesmas ferramentas, inclusive a palmada, numa referência à palmatória empregada por sua antiga professora, e acaba obtendo o mesmo resultado, a criança começando a perceber a escola como um “negócio meio arredo”.

O pai sente que a escola não atende suas expectativas, faz mal ao filho, ao invés de bem. A escola não é percebida como um espaço de acolhimento, mas de moralização e repressão.

Apesar das contradições e conflitos, a família se demonstra estruturada e compromissada uns com os outros. Os pais conseguem delinear objetivos e traçar percursos para atingi-los. Na relação com a escola, novamente a crença na distância dos pais não dá conta dessa maneira muito singular de relação, que se caracteriza mais como uma presença

excessiva, um desejo e expectativa excessiva, que gera mal-estar na criança e nos próprios professores.

#### 4.5 Encontros

A escuta transversal dos diversos discursos inseridos no contexto escolar atende à proposta de identificação de um campo relacional, o da comunidade escolar, e possibilitou a percepção de alguns temas recorrentes, que dizem das relações desse campo específico.

A distância surge primeiramente na fala da coordenação, que sente dificuldades em trazer os pais para dentro da escola. No relatório, a ausência de continuidade entre os processos pré-escolares e o início do ensino fundamental gera ruptura, descontinuidade. O Grupo aponta também a necessidade de uma escuta singular das crianças, o que pressupõe uma aproximação com os sentidos próprios e a elaboração de estratégias também singulares de intervenção. Por fim, os pesquisadores apontam para a baixa frequência, ou ausência da criança na escola, como causa central para a dificuldade de letramento.

A fala dos pais, ainda que se referindo a contextos diversos, também se apresenta no lastro da distância e/ou ausência. No primeiro caso é marcado o “alheamento” de mãe e filha, percebido inclusive pelos professores da criança. A distância emocional da mãe, desde o desejo de que a criança nasça, até a incompreensão atual de seu comportamento, se reflete no comportamento da filha, que é percebida como dispersa, alheia e pouco demandando contato com irmãos e professores. O vínculo que a mãe percebe na criança é com o pai, ausente das entrevistas, por escolha dela.

Em A. o percurso de distância e aproximação se dá nos sentidos de “fora” e “dentro”, com conflitos evidentes. A escola não é, prioritariamente, um espaço de aprendizagem, mas uma oportunidade de estar “fora” de uma realidade de vida. Porém estar “fora” dessa realidade também exige contornos entre o “eu” e o “outro” que a mãe parece não dar conta no momento. Novamente o filho caçula não parece ser visto ou compreendido em sua singularidade, nem pela família, nem pela escola e seu comportamento no ambiente escolar se apresenta como um reflexo dessa dinâmica fusional, sem contornos, com poucos limites e extremamente violenta.

A terceira família se apresenta mais coesa e com vínculos mais estruturados entre seus membros. I. e R. querem, muito, que J. se alfabetize, seja um bom aluno e que essa vivência escolar lhe propicie retornos profissionais. Querem, para além da história da criança, que essa

realização seja em parte uma reformulação de suas próprias histórias com o contexto escolar. Para garantir a realização dessas expectativas, são excessivamente presentes, no contato com a escola e na cobrança de leitura e escrita do filho. Porém se sentem desamparados, até mesmo expulsos, pela escola, acreditando que seja a cobrança que fazem, a J. e aos professores, que causa as dificuldades de letramento e relacionamento, ao ponto de sentirem que a escola quer que eles tirem o filho, e lhe tirem as oportunidades que uma boa escola pode representar.

#### 4.6 A renitência

Ao nos remetermos às entrevistas com os pais, percebemos em suas falas suas próprias relações conflituosas com a escola e com o sentido que o processo de escolarização assumiu em suas vidas. A renitência, na maioria dos casos, se cristaliza e se estabelece como uma história que evoca, em especial, frustração, desconfiança, distância e desistência, porém com algumas possibilidades de retorno e aproximação.

Neste trabalho podemos traçar um paralelo entre a ideia de renitência e a estratégia psíquica de resistência, como uma forma de defender-se de conteúdos afetivos que geram conflitos e angústia.

Os pais se apresentaram, ao longo das duas entrevistas, resistentes às possibilidades de deslocamentos, em especial sobre suas crenças a respeito das dificuldades dos filhos e às possíveis soluções para a queixa de dificuldade de letramento.

Sentem ainda, em consonância com suas próprias experiências pessoais, que a escola não dá conta de suas dificuldades específicas, sentindo-se sempre pressionados, acusados, direcionados ao sentimento de culpa, sem no entanto encontrarem orientações ou estratégias de como fazer do universo escolar parte de suas vidas.

Mas a escola, através da fala da coordenação, também se apresenta apegada aos sentidos já atribuídos a esses pais e seus filhos, mesmo não tendo existido nenhum momento de aproximação com essas famílias, de delineamento do percurso pessoal de cada uma delas. Não se sabe muito bem quais são as dificuldades específicas, só a crença de que, quanto mais dificuldade a criança tiver, mais distantes serão os pais.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos pais, coordenação e do PROJETO KEIZO aponta para um conflito: a intervenção precisa nas dificuldades singulares das crianças gera movimento e promove alfabetização, entretanto a dinâmica institucional não aponta para a singularização do diagnóstico e sim para a generalização da queixa.

Na percepção dos pais, o modelo preconizado na escola é essencialmente o moralizador, onde a disciplina e o silêncio, sustentados como método primordial de ensino, assumem estatus de pré-requisito para aprendizagem e símbolos de um comportamento social ideal da criança, em especial aquela com dificuldades de acompanhamento no conteúdo.

A inserção na escrita exige uma dimensão de contenção corporal e de ressignificação das formas de expressão, porém não é a essa contenção simbólica que os pais se referem, mas a um modelo de intervenção calcado numa moralidade escolar, que leva os pais e os próprios educadores a se perderem numa dinâmica de ausência/distância que mais serve ora ao estabelecimento, ora a amenização de um forte sentimento de culpa pelas dificuldades dos filhos, do que propriamente a possível eliminação da queixa inicial de dificuldade de letramento. A entrevista com os pais, porém, aponta que estes não estão bem encaixados nos lugares pré-determinados. Estão sendo escutados porque possuem filhos faltosos, que põem em evidência suas próprias faltas e os convoca a falar de si.

Um ponto em comum nas crenças de todos é a ausência/distância. Só que agora são os pais que sentem a escola distante de suas famílias, de seus filhos, deles mesmos. Sentem-se também distantes dos filhos, dos companheiros e de sua própria história escolar.

A questão que surge é que a regra da ausência física e afetiva do contexto escolar, bem como a ausência física e afetiva da Instituição Escola no contexto familiar não dá conta das dificuldades efetivas enfrentadas pelas famílias e pela escola.

Caso aceitemos que o problema generalizado que traz consequências para a aprendizagem seja essa dinâmica de ausência/distância, nos vemos diante de uma nova questão: de que presença se trata, ou estar presente implica em quê? Por parte das crianças, frequentar todos os dias a escola, nos moldes em que a escola está alicerçada, gera “dor de cabeça”, “agressividade”, “briga com os colegas”, além da fuga afetiva, visualizada no “alheamento” e “dispersão”. Por outro lado, faltar fisicamente na escola gera hiatos na aprendizagem, no conteúdo trabalhado em sala e reforça a renitência. Para os pais, estar presente na escola não é ser escutado e sim ser apontado como faltoso. Seu filho não para quieto, é disperso, briga com os colegas, não aprende, não copia, não faz as tarefas. Ausentar-se, por outro lado, é sinônimo de não estar interessado, ser ausente, distante da escola.

Para os educadores, a ausência dos pais gera uma responsabilização, inclusive sustentada no PNE, de que eles é que devem educar essas crianças, mas, como podem os professores formar a criança para além dos limites pedagógicos institucionais?

Porém, quando os pais insistem, questionam, colocam em questão as regras estabelecidas e tentam cumprir seus papéis sociais de pais da forma que conseguem, sentem que o querer da escola caminha para o rompimento da relação. Seria melhor trocar de escola, o filho não se adaptou.

A relação de culpa estabelecida entre os pais e a escola, ao invés de promover uma aproximação e elaboração das dificuldades enfrentadas, só serve ao reforço das regras que organizam o campo. Se os pais se sentem culpados pela forma com que atuam na vida escolar dos filhos, é porque realmente não estão cumprindo a regra da “presença” na escola. E o que os pais captam, essencialmente, é a própria culpabilização.

#### Um modelo de intervenção

A possibilidade de realização de uma escuta afetiva de pais no contexto escolar se apresentou como um importante instrumento de elucidação e compreensão de alguns entraves emocionais que se refletem enquanto sintomas no processo de letramento das crianças atendidas.

O modelo relacional da comunidade escolar não prevê de forma sistematizada a compreensão e incorporação dos pais, suas crenças, expectativas e ações, conscientes ou não, na escolarização dos filhos. Porém os sentidos atribuídos à escola, pelos pais, se refletem nos comportamentos e sentimentos dos filhos e a ignorância desses sentidos retira da escola a possibilidade de intervenções mais singulares e mais efetivas num contexto de subjetividade.

A compreensão dos fenômenos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e a elaboração de propostas de intervenção que deem conta dos diversos aspectos inseridos nesse contexto, incluindo os aspectos afetivos e emocionais, fazem parte das atribuições dos profissionais que atuam e pensam no contexto escolar, no entanto, diversos elementos afetivos encontrados ao longo de nossa escuta não possuem espaços de reflexão, elucidação e enfrentamento, de forma consciente e sistemática, dentro desse ambiente. Tal conclusão nos sugere a necessidade de construção de um modelo específico de intervenção, calcada na elucidação dessa dinâmica emocional que moldura e determina as relações.

#### REFERÊNCIAS:

BERNSTEIN, Basil. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem**. In. PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Pp. 145 a 165, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Programa Nacional de Educação**. Brasília, Ministério da Educação e da Cultura, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado. As encruzilhadas do Labirinto/3**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FORGIARINI, S. A. B e SILVA, J. C. **Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. In. SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO , 19., 2007, Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 15/10/2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HERRMANN, Fabio. **Andaimes do Real. O método da Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª edição, 2001.

HERRMANN, Fabio. **Andaimes do Real: Psicanálise do Quotidiano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª edição, 2001.

LACAN, Jacques. **Ata de Fundação da Escola freudiana de Paris**. Revista da Escola Psicanalítica de Campinas, p. 9 a 12. São Paulo, 1994.

LAPLANCHE, Jean. **Novos Fundamentos para a Psicanálise**, Lisboa: Ed. 70, 1988.

MEZAN, Renato. **Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura**. In. Interfaces da psicanálise, p. 317 a 392. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar : histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROSA, Mirian Deubiex. **O não-dito como operador na clínica com crianças e adolescentes**. Site dos Estados Gerais Em Psicanálise, Minas Gerais, 2001. Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/gruposvirtuais/lo-no-dicho.shtml>.

SILVA, Maria Emília Lino (org). **Investigação e Psicanálise**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.