

# PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA A UMA ADOLESCENTE COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Michele Daiane Birck<sup>1</sup>  
Denise Cord<sup>2</sup>  
Mônica Duarte da Silva Gonçalves<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho foi efetivado como estágio curricular em psicologia escolar em uma universidade federal. Trata-se do relato da experiência de intervenção psicológica realizada com uma adolescente matriculada no quarto ano de uma escola da rede pública municipal. O objetivo foi analisar a determinação de fatores biopsicossociais familiares, cujas repercussões na escola dificultam a aprendizagem e podem contribuir com o fracasso escolar. As sessões ocorreram durante dois anos, na escola da participante, fundamentadas no psicodrama e na abordagem sociohistórica. Concluiu-se que a dificuldade de aprendizagem, além de aparecer como sintoma de dificuldades primeiras no desenvolvimento infantil, sustentou-se em aspectos do manejo institucional sobre as diferenças, equivocadamente definidas como patologias.

**Palavras-chave:** Baixo rendimento escolar. Deficiências da aprendizagem. Abordagem sociohistórica, Psicodrama.

## ABSTRACT

This work was accomplished as a curricular internship in school psychology at a national university. This is a report of the experience of psychological intervention with an adolescent enrolled in the fourth year of a municipal public school. The objective was to analyze the determination of biopsychosocial factors family, whose effects at school difficult learning and can contribute to academic failure. The sessions occurred over two years in the participant's school, grounded in psychodrama and socio-historical approaches. It was concluded that the difficulty of learning, as well as symptoms appear first in the difficulties of child development, it was held on aspects of institutional management on the differences, mistakenly defined as diseases.

**Keywords:** underachievement. learning disabilities. socio-historical approach. psychodrama.

---

<sup>1</sup>Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), micheledaianepsi@yahoo.com.br.

<sup>2</sup>Professora da UnB, doutora em Engenharia da Produção e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC) e ministra as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar, além de Supervisora acadêmica de estágios na área, denise@cfh.ufsc.br.

<sup>3</sup>Psicóloga e Psicodramatista Clínica, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), monica\_dsg1972@hotmail.com.

## 1 Introdução

O letramento dos sujeitos tem se constituído em uma questão social fundamental por suas implicações históricas, subjetivas e político-econômicas. A ideologia da democratização do ensino anuncia o letramento pela escolarização, mas efetivamente, muitas vezes o inviabiliza pelas próprias condições da escolarização.

No Brasil, a partir da década de 70 do século XX, chegaram as ideias produzidas nos Estados Unidos, que constituíam a Teoria da Carência Cultural. Essa teoria surgiu diante da necessidade de se conter as tensões geradas pelos movimentos reivindicatórios das minorias raciais. Compunha-se de diversos trabalhos, que explicavam a discrepância de rendimento escolar observada entre as crianças dos vários níveis socioeconômicos. De acordo com esse conjunto de ideias, as crianças de segmentos sociais pobres em recursos financeiros não possuem as mesmas aptidões para o aprendizado como as de classe privilegiada e, portanto, precisam aprender com recursos diferentes dos oferecidos aos outros. Os ambientes em que vivem geram deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem; e ainda são vítimas da desestruturação familiar incapaz de fornecer uma base segura para a vida da criança. Diante dessa explicação, foram realizados programas de educação compensatória, voltados para crianças carentes disseminando a crença de que todos os esforços estão sendo empenhados no sentido de escolarizar os filhos da pobreza e sanar suas deficiências (LIMA, 2005; PALMA, 2007; PATTO, 1984; SMOLKA, 1999; SOUZA, 1997).

Essa ideia de educação compensatória, confundindo convenientemente diferença com deficiência, gerou mitos com relação ao fracasso escolar e propôs como panaceia a educação pré-escolar. Aos poucos, contudo, começou a surgir a necessidade de

se reconsiderar a educação compensatória. A política da carência cultural e os métodos decorrentes dessa política, não haviam, efetivamente, diminuído os índices de evasão e repetência escolar. Do mito da incapacidade da criança derivou o mito da incompetência do professor: ele o malformado, mal-informado, desatualizado e mal pago. Para compensar novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor. O livro didático foi apresentado, então, para o aluno como uma fonte de conhecimento do mundo, em vez de ser um dos objetos de conhecimentos no mundo. As atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são desprovidas, muitas vezes, de sentido e alheias ao funcionamento da língua, contrastando com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural. Nesse contexto, começam a surgir nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos, o desinteresse, a apatia, a falta de motivação (PALMA, 2007; SMOLKA, 1999).

A partir da década de 1980 do século XX, iniciou-se um movimento de análise crítica da atuação do psicólogo escolar, a fim de que fosse possível a consideração dos processos desenvolvidos na instituição escolar. Os problemas de aprendizagem passaram a ser vistos como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deve abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. A base teórico-filosófica da teoria crítica constitui-se no materialismo histórico dialético formulado por Karl Marx. Nessa perspectiva, o homem é visto como um ser que, a partir da sustentação biológica que nos constitui como seres humanos, tem nas relações sociais de que toma parte ao longo do tempo, a possibilidade de se construir juntamente com outros homens, na medida em que constrói as formas de satisfação de suas necessidades numa relação dialética (LIMA, 2005).

Nesse sentido, a partir de 1990, um novo

referencial teórico foi introduzido nas discussões sobre alfabetização: a abordagem histórico-cultural, cujo principal representante é Vygotsky. Assim, a teoria histórico-cultural vem preencher a lacuna do social e resgatar o papel do professor, ressaltando a importância da mediação na relação entre o aluno e a escrita. Dentre outras contribuições que esse referencial trouxe para o campo da alfabetização, destacam-se: a ênfase dada ao caráter simbólico da escrita; o discurso como questão central do ensino da língua; o trabalho com o texto, visando uma atividade de produção de sentido; e a visão do aluno como sujeito leitor e produtor de textos (ANDRADE, 2011; BROTTTO, 2013; LEITE, 2008; MORTATTI, 2000).

Este artigo propõe discutir as implicações do fracasso escolar, a partir da descrição de um estudo de caso. O objetivo do trabalho foi analisar a determinação de fatores biopsicossociais familiares, cujas repercussões na escola dificultam a aprendizagem e podem contribuir com o fracasso escolar. Para tanto, o estudo fundamentou-se no psicodrama, por compreender que a ação dramática e espontânea do sujeito favorece a articulação de respostas criativas e a consequente descristalização do desempenho de papéis; e na abordagem sociohistórica, por considerar que o aprender e o não aprender têm sua gênese nos aportes relacionais que o sujeito constitui historicamente.

## 2 Metodologia

### 2.1 Método

Trata-se de um estudo de caso, portanto, de natureza qualitativa, que relata a experiência de intervenção psicológica realizada com uma adolescente matriculada no quarto ano de uma escola da rede pública municipal. À época, esse trabalho foi efetivado como estágio curricular em psicologia

escolar em uma universidade federal. Participaram do estudo uma adolescente de 14 anos, sua mãe e seu pai. Cooperaram com a pesquisa, a professora da jovem, bem como o pessoal técnico da escola envolvido na rotina da adolescente.

A participante nos foi encaminhada pela escola, sob a alegação de que não conseguia acompanhar os conteúdos escolares tendo, portanto, muita dificuldade para aprender. Seu histórico escolar incluía cinco repetições do mesmo ano, três das quais na mesma escola. Além disso, a queixa incluía o comportamento de ranger os dentes durante as aulas, de forma a dificultar a atenção dos colegas. Propomos, então, um trabalho interventivo na escola da participante, que contou com sessões terapêuticas com a adolescente e seus pais, reuniões com a professora e equipe escolar, além de supervisões com especialistas na área.

Os atendimentos à adolescente, seu pai, sua mãe e reuniões com sua professora e equipe da escola transcorreram por dois anos letivos, tendo sido efetivadas por duas duplas de estagiários de psicologia. A adolescente era atendida uma vez por semana na escola, em uma sala adaptada para este fim. O pai e a mãe eram atendidos a cada quinze dias, individualmente, e, de acordo com a necessidade, juntos. As reuniões com a professora e a equipe pedagógica aconteciam uma vez ao mês. As sessões foram realizadas dentro do modelo de coterapia, ou seja, com a presença de dois terapeutas. Durante os dois anos de atendimento, a adolescente cursou o quarto ano do ensino fundamental, pois veio a repeti-lo. Entretanto, o fim dos atendimentos culminou com sua aprovação para o quinto ano.

Foram tomados os cuidados éticos devidos na condução do trabalho. À época do estudo, os procedimentos-padrão relativos à condução de pesquisa com seres humanos da instituição à qual os pesquisadores estavam vinculados, foram

preenchidos, a saber: (a) todos os participantes concordaram em participar da pesquisa; (b) esclareceu-se que a participação no estudo era voluntária e que desistência poderia acontecer a qualquer momento não importasse o motivo; e (c) qualquer procedimento que porventura pudesse constranger o participante, poderia ser negado sem prejuízo para ninguém. Os pesquisadores esclareceram os objetivos do estudo aos envolvidos e colocaram-se à disposição para que fossem procurados no período entre as sessões, caso houvesse alguma necessidade referente ao trabalho.

## 2.2 Referencial teórico-metodológico

Foram fios condutores do entendimento teórico desse trabalho o psicodrama e a abordagem sociohistórica. O psicodrama foi escolhido como instrumento terapêutico, por propiciar o aquecimento necessário, para que o drama infantil pudesse ganhar corporeidade durante os atendimentos, e por possibilitar uma atitude clínica de aceitação, respeito e continência, absolutamente necessários, para que as pessoas atendidas ressignificassem as formas usuais de entender, explicar e lidar com aspectos próprios de sua dinâmica vivencial e relacional. Por sua vez, a abordagem sociohistórica foi também utilizada, por possibilitar compreender que o sujeito se constitui e diferencia-se na interrelação com o outro, sendo visto como um ser que é ao mesmo tempo singular, individual e social.

A perspectiva sociohistórica foi desenvolvida por Vygotsky, Leontiev e colaboradores na União Soviética do início do século XX. É uma teoria que tem base marxista, fundamenta-se na perspectiva dialética e entende o ser humano como sendo histórico e social. Isso significa que os sujeitos se constituem ao longo de suas vidas, a partir de sua atuação em um mundo material/cultural que contém a humanidade desenvolvida por seus antepassados, de onde se tira

a matéria prima para a constituição individual. Esse processo acontece em um mundo social, imerso em relações sociais marcadas pelas formas de produção da sobrevivência. Não há, na perspectiva sociohistórica, um ser humano apriorístico. As concretizações da humanização do homem estão nos objetos de sua cultura, nas atividades que se consolidaram como formas de atender às necessidades humanas, nas próprias necessidades que se reconhecem como humanas, na linguagem que utilizamos para pensar, planejar e nos expressarmos e nas formas de relações sociais que constituímos como possíveis e adequadas para a reprodução da vida. São essas as mediações que possibilitam que nós, candidatos à humanidade, quando nos inserimos de forma ativa neste meio social, possamos ir apropriando-nos desses elementos e construindo de forma singular, porém inteiramente social, nossas subjetividades e individualidades (BOCK, BOCK, 2005; FREITAS, 2002).

O psicodrama foi criado em Viena, na Áustria, no ano de 1921, pelo médico Jacob Levi Moreno. O psicodrama nasce da percepção do seu criador, de que por meio dos recursos teatrais é possível resgatar a espontaneidade enquanto essência do ser humano. Ele propicia a reelaboração de significados por meio do desenvolvimento da espontaneidade, dando ao indivíduo a capacidade de ressignificar situações passadas ou de lidar de maneira adaptada com novas experiências. É por meio das vivências de experiências reais, em que os conflitos são trazidos à tona, que o indivíduo consegue obter alívio para o seu sofrimento. O fundamento do psicodrama é o princípio da espontaneidade criativa e a interação de todos os membros do grupo na produção dramática e a catarse de integração do protagonista. Por catarse, entende-se a descarga de emoções, confissões, alívio das tensões, que ocorre por meio da representação na qual o cliente é autor e ator, concomitantemente, do seu próprio roteiro. A catarse do psicodrama acontece

a partir da relação dos vários membros do grupo que contracenam ou estão envolvidos com a encenação (BUSTOS, 1979; (FONSECA FILHO, 1980); (MORENO, 1974).

Partimos do princípio de que o fracasso escolar da adolescente deve ser entendido como um fenômeno individual, familiar, social e histórico. As intervenções com a jovem visaram constituir um espaço de apropriação da sua história de vida e de auxílio ao processo de aprendizagem escolar. A inclusão de intervenções junto ao pai e à mãe visaram compreender a dinâmica relacional destes com os processos de ensinar e aprender vivenciados em sua própria história de vida escolar e familiar, bem como a ressignificação da dinâmica familiar no que tange ao desempenho dos papéis de pai e mãe como mediadores no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. As reuniões com a professora e a equipe pedagógica visaram desconstruir o discurso de incapacitante, confiado sobre a adolescente e, à medida que ela progredia, reelaborá-lo e ressignificá-lo nos contextos escolar e familiar. Além disso, buscou-se analisar as relações institucionais atreladas às dificuldades de aprender e ensinar da adolescente.

Considera-se, que a dificuldade de aprendizagem decorre de um conjunto de relações entre o sujeito que não aprende e aspectos de sua história evolutiva e constitutiva, da história de aprendizagens em sua família e de características da escola como ambiente ético, estético e histórico. Nesse sentido, buscou-se intervir de modo a contemplar tanto a dinâmica subjetiva quanto a qualidade subjetivante do fracasso escolar vivenciado, a partir da inter-relação desse conjunto.

### **3 Resultados e discussão**

A seguir, serão apresentados os principais resultados do estudo bem como suas discussões. Na

primeira subseção, será discutida a problemática do fracasso escolar da participante sob o referencial teórico do psicodrama; na segunda subseção, as implicações dessa problemática diante do contexto escolar; e, por último, as principais conclusões do estudo advindas das sessões psicoterapêuticas com a adolescente e com seus pais. Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados a fim de preservar a identidade deles.

#### **3.1 Problemática sob a perspectiva do psicodrama**

Quando tomamos por referência a ordem evolutiva do desenvolvimento humano, consideramos que em cada período de vida o bebê incorpora experiências que influenciarão fortemente o seu futuro desenvolvimento. Sob esse ponto de vista, podemos dividir essa aprendizagem em três grupos, a saber: cluster um, cujo complemento é a mãe ou adulto que o auxilia; cluster dois, cujo complemento é o pai ou adulto substituto; e o cluster três, cujo complemento é o irmão ou seus equivalentes fraternos. No período do cluster um, o bebê é completamente dependente e é a mãe, ou pessoa que exerça sua função, que irá cuidá-lo para que sobreviva tanto biológica quanto emocionalmente. Assegura-se, naturalmente, a possibilidade de aprender a depender de alguém e de não necessitar negar isso (BUSTOS, 2001).

A distância a qual Marta comentava que tinha da filha adolescente era seguramente emocional. A mãe relatou, em muitos momentos ao longo dos dois anos, a dificuldade que tinha de se sentir próxima da filha desde a gestação. Nesse sentido, as experiências de abandono e desamparo constituíram um aspecto do desenvolvimento psíquico e físico de Ana, que apareciam no aqui e agora dos atendimentos. Na vivência do cluster um, ficou evidente que Ana pouco aprendeu a estabelecer relações de dependência com seu principal cuidador.

Aos três anos, Ana sofreu queimaduras e

ficou internada durante um mês no hospital. A mãe confirmou que não conseguia acompanhar a filha nos procedimentos dolorosos, como no banho e na troca de curativos, por não suportar o sofrimento que sentia ao ver Ana sofrendo. Em relação à vivência de hospitalização de uma criança, Marcelli (1998) comenta que antes dos três ou quatro anos, a criança é sensível às separações, às hospitalizações, às injeções. Dificilmente percebe a doença, como tal, sendo que cada episódio é vivido de sua maneira, concomitantemente com sua realidade interna. Esse episódio, provavelmente, aumentou o sentimento de vulnerabilidade e abandono de Ana em relação à sua mãe, apesar de o pai alegar ter feito muitas vezes o papel de acompanhante no hospital.

É comum, que as crianças de até sete anos, conceituem a doença em termos indiferenciados e mágicos, fixando-se em características externas e recorrendo a explicações culpabilizantes (PEROSA, GABARRA, 2004). De acordo com essa perspectiva, Ana pode ter significado a hospitalização e o tratamento, muito dolorosos, como agressões contra ela própria, acompanhadas de um sentimento de vulnerabilidade e passividade. É possível também que tenha se apropriado de nuances da briga entre o avô e o pai, a qual culminou na queimadura acidental de Ana, como sendo em relação a si e que tenha significado as queimaduras como punição.

Em relação à dificuldade em cumprir regras, a mãe considerava que Ana apresentava limitações de entendimento e por isso precisava ser ensinada várias vezes. Já o pai, não reconhecia que a filha apresentasse limitações no processo de aprendizado, e a considerava “folgada”. Por isso, não insistia em ensinar, apenas cobrava obediência, e em algumas ocasiões, relevava a desobediência sob a alegação de que seria impossível vencer a teimosia da filha sem corrigi-la fisicamente, o que alegava não gostar de fazer.

Segundo Bustos (2001) o cluster dois,

também chamado de paterno, constitui a principal configuração mediadora responsável pela construção e apropriação das normas morais e de conduta na criança. Toda norma representa um limite à ação e uma capacidade de direcionalidade, estando inicialmente relacionada às noções de aprovação e desaprovação e a significação de um mito irrefutável. Ana demonstrava não ter clareza acerca da existência e do porquê da existência de regras e limites no mundo, bem como da necessidade de cumpri-las e da possibilidade de questioná-las. Sua expressão mais comum em relação às regras era a intenção de ignorá-las ou mudá-las de acordo com seus interesses, sem considerar a implicação do outro e do contexto.

A relação de Ana com os irmãos era conturbada. Era vista por eles como a “irmã problema” e esse estigma dificultava o espaço para acertos, erros e reparos no vínculo. Pouco se caracterizava, portanto, numa relação simétrica entre eles, a qual, segundo Bustos (2001), é característica do cluster três. Nessa configuração, aprende-se a compartilhar, a competir e a rivalizar com outras crianças de seu convívio social. Porém, os irmãos tendiam a estabelecer relações com Ana, como alguém que não sabia, não aprendia, que era isolada e estranha. O que os levava a, prioritariamente, dar-lhe ordens e impor limites como faziam os adultos.

A troca compulsória de atividades cotidianas efetivada por Ana sugere o que Bustos (2001) chamou de sentimento de voracidade. Segundo o autor, esse sentimento está relacionado com a necessidade básica de alimentação do bebê. Quando esta não é suprida, gera angústia e tensão e se estiver acompanhada de frustração, desencadeia a voracidade. Essa característica de comportamento, profundamente ligada às significações afetivas, organiza-se segundo uma relação dialética na qual a necessidade de incorporar representa, ao mesmo tempo, um “ato perigoso e portador de angústia” (p.125). Essa contradição

manifestava-se no comportamento de Ana nos atendimentos, pois ao mesmo tempo em que queria realizar muitas atividades, não conseguia concentrar-se em nenhuma e também não conseguia experimentar prazer nelas. Sua voracidade gerava angústia e tensão, caracterizadas pelo ranger dos dentes.

Nesse sentido, a modulação das primeiras relações de uma criança com os adultos cuidadores é fundamental para que a criança aprenda a significar e nomear o mundo. Além disso, é importante para que a criança, ainda bebê, aprenda a depender do outro. Martha, a mãe de Ana, vivenciou em sua própria infância grande desamparo afetivo. Quando se deparou com a vivência da maternidade e com a materialidade de um ser dependente dela, atualizou a vivência do desamparo, a ausência de modelos e a ansiedade.

As experiências complexas do cluster materno quando não favoravelmente encaminhadas no sentido da aceitação da vivência de relações de dependência, podem complicar aspectos do desenvolvimento posterior. Principalmente, por gerar a sensação de abandono e de desamparo em situações nas quais não se tem a resposta para os eventos. Quem passa por essa experiência negativa aprende que a ameaça estará sempre presente e terá de implementar recursos para a própria sobrevivência (BUSTOS, 2001).

Marta costumava desautorizar as condutas do pai de Ana cotidianamente. Assim, Ana tinha dificuldades em se relacionar com pai e mãe ao mesmo tempo. Sentia-se confusa e perdida. Estabelecia relações em corredor, ou seja, somente com o pai ou somente com a mãe e, a partir desse modelo vivenciado em casa, foi desenvolvendo relacionamentos exclusivistas e possessivos também em outros contextos, como na escola. Nas relações em corredor, a criança já reconhece que existe um Eu e um Tu, mas consegue se relacionar apenas com um Tu de cada vez. Ela não consegue perceber e compreender as relações entre as pessoas

a sua volta como um todo e luta pela exclusividade na relação (FONSECA, 1980). A relação que Ana estabelecia com as pessoas, inclusive no setting terapêutico, refletia a vinculação que ela estabeleceu com seus pais, não vinculando com os dois terapeutas ao mesmo tempo e não conseguindo triangular, novamente estabelecendo relações em corredor.

Dessa forma, Ana tem incorporado ao longo de sua história, como parte de si, sentimentos de tensão, ansiedade, medo, insegurança e ambivalência de amor. O ranger dos dentes denunciava tudo isso e acabava interferindo nos relacionamentos da adolescente. Por sua vez, todos esses sentimentos prejudicavam a capacidade plena de aprendizado de Ana, sofrendo de pré-julgamentos dos colegas e professores como a “aluna diferente”, equivocadamente compreendida como “doente”.

### 3.2 A problemática de Ana no contexto escolar

O fracasso escolar se caracteriza, a partir da trama de uma complexidade de fatores, tais como aspectos da dinâmica familiar - que constituem a matriz de aprendizagem da criança - e aspectos da dinâmica institucional, a qual pode contribuir com a construção de estigmas e de preconceitos em relação aos que não aprendem. Segundo Patto (1997), uma pesquisa efetivada em lares pobres norte-americanos revelou que o fracasso escolar e especialmente o fracasso em aprender a ler, foi causa de privação social posterior. Ou seja, a privação social deveu-se à inacessibilidade de valores e habilidades ligados ao ensino em famílias pobres. Isso é relevante, uma vez que o fracasso escolar poderia perpetuar a condição de excluído da sociedade. Do mesmo modo, comprovou que os professores ignoraram as necessidades dessas crianças, desenvolveram uma percepção precária de suas capacidades e careceram de habilidades para ensiná-las adequadamente.

Considerando-se que Ana é proveniente de família de classe econômica baixa, entende-se que sua história de fracasso escolar teve início na história de fracasso escolar e de mobilidade socioeconômica de seus antepassados. Além disso, seu processo de desenvolvimento apresentava sérios entraves à construção do pensamento autônomo e criativo, da afetividade fluida e de emoções desobstaculizadas. Ao iniciar sua trajetória escolar, rapidamente, foi apontada pela instituição como alguém que não aprendia e, além disso, que prejudicava o bom funcionamento do ambiente escolar. Assim que a escola apontou Ana como incapaz de aprender, ampliou-se a inibição e o retraimento no comportamento da adolescente. Quanto mais se sentia humilhada pela dificuldade em aprender e pelo ranger dos dentes mais se sentia inferior e retraída.

Considerou-se que a falta de reforçamento do comportamento linguístico de Ana desde bebê limitou sua aprendizagem. Segundo Houston (1997), entre os educadores, é comum a hipótese de que as crianças portadoras de atrasos linguísticos e que são provenientes de lares desprivilegiados economicamente, são assim porque seus pais não as ensinaram a falar. “No entanto, é evidente que se considerarmos que a aprendizagem da linguagem é universal da espécie, basta colocar a criança no ambiente em que as pessoas falam e esta hipótese torna-se inválida” (p.175), a não ser que sejam crianças psicóticas ou portadoras de lesão cerebral. Este não era o caso de Ana. Certamente a distância emocional que se estabeleceu entre ela e seus pais, além do contexto familiar não reforçador para a aprendizagem linguística, limitaram seu desenvolvimento, mas não o determinaram. Com o auxílio das intervenções, vagarosamente, foi aprimorando seu potencial linguístico.

### 3.3 Intervenções psicoterapêuticas

A adolescente demonstrava uma vontade muito grande de aprender a ler e a escrever. Por meio das intervenções, ofereceu-se espaço para que ela experimentasse efetivar exercícios de leitura e de escrita. Os terapeutas procuravam tranquilizá-la quanto aos erros de gramática, fonologia e grafia e serviam de espelho ao mostrar que também erravam. Além disso, buscavam desconstruir a relação de que perder nos jogos e brincadeiras significava perder o amor do outro.

Houve um constante trabalho interventivo na questão do excesso de controle, da falta de atenção e de limites de Ana. O excesso de controle foi trabalhado por meio do manejo do horário da sessão, que inicialmente era controlado pela adolescente e depois ficou sob a responsabilidade dos terapeutas. Lidou-se com a falta de atenção e de limites por meio de jogos e dramatizações, nos quais era definido que se faria uma atividade de cada vez, sem atropelos, e numa velocidade a qual Ana pudesse suportar sem entrar em um estado ansiogênico. A jovem apresentou mudanças significativas nessas questões, realizando as atividades de forma mais concentrada e pausada. Da mesma forma, diminuiu, progressivamente, o ranger dos dentes. Os estagiários procuravam apontar para a adolescente o exato momento em que começava a ranger os dentes. E a intervenção prosseguia no sentido dela dar-se conta da emoção que desencadeava o ranger.

O trabalho terapêutico focou também a reconstrução simbólica das primeiras relações afetivas – pai e mãe – à medida que os terapeutas puderam representar e reeditar o papel saudável dessas figuras no setting. A terapeuta feminina disponibilizava-se para uma relação de certa dependência, acolhimento, afeto e vínculo; e o terapeuta masculino disponibilizava-se para uma relação de autonomia e limites, porém

sem rigidez e distanciamento. O papel de pai e mãe nas sessões também foi construído sem separação e discórdia abrindo, assim, a possibilidade de Ana estabelecer uma relação triangular. Apesar de ela insistir na relação dual, a dinâmica dos terapeutas priorizou a conversação em trio.

Nos atendimentos ao pai e à mãe pôde-se trabalhar o papel de pais da Ana, juntos e igualmente responsáveis pelo seu desenvolvimento. Nesses atendimentos, procurou-se ressignificar a vivência de seus papéis como filhos e possibilitar a compreensão de como essa vivência acabou por interferir na relação com Ana. A mãe, muito aberta ao trabalho nos dois anos, foi atualizando as experiências que teve com a jovem. Pôde olhar para a filha de uma outra forma: como um indivíduo que tem passado por um longo processo de dificuldades no desenvolvimento e na escola, além dos preconceitos sofridos. Marta avançou no sentido de reconhecer quais as dificuldades da filha, clareá-las e então também reconhecer e acreditar nas qualidades desta, elencadas uma a uma durante as sessões. Com seus dois outros filhos mais novos a mãe conseguiu oferecer mais afeto e acolhimento desde pequenos. Além disso, foi sendo capaz de orientá-los no manejo entre irmãos, principalmente na questão do limite e do respeito. O pai, por sua vez, apesar de haver apresentado maior resistência e menor entrega ao trabalho, pôde começar a enxergar sua filha como alguém que luta pelo crescimento e reconhecimento, apesar dos preconceitos e negativas do mundo.

Os encontros com a professora e a equipe pedagógica foram ricos em trocas de informações, conhecimentos, experiências e houve melhora no manejo com Ana e sua turma, além de identificados os aspectos institucionais envolvidos na problemática dela. Esses encontros também serviram como lugar de desabado das dificuldades do dia a dia da equipe. Houve colaboração da escola com o trabalho e, com o tempo, maior implicação na problemática tornou-se

visível, apesar de uma postura implícita – presente em alguns dos componentes da equipe pedagógica – de que era de responsabilidade da psicologia cuidar dos “alunos-problema”.

#### **4 Considerações finais**

O que nos levou a esse modelo família-adolescente-escola foi o fato de que entendemos a realidade escolar e o fenômeno do fracasso numa perspectiva sociohistórica, mas também afetiva. Esse olhar nos levou a avaliar as demandas e abrir frentes de trabalho com o intuito de apontar saídas para todo o sistema. Sem esquecer-se, contudo, do sujeito que está vivendo a sua história de fracasso. Cada história de fracasso é única, embora os sintomas se repitam muitas vezes.

Entende-se, que não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produto de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Além disso, a quase totalidade do corpo docente da escola primária, até o quinto ano, é constituída de mulheres de classe econômica média e média-baixa que não trabalham por “amor a arte”, mas porque precisam complementar o orçamento doméstico. Vivenciam cotidianamente a sobrecarga de trabalho, a precariedade de condições materiais, pouco tempo para ler, estudar, informar-se e são mal remunerados (PATTO, 1997). Considera-se, no entanto, que a história de exposição e humilhação que Ana vivenciou pelo seu fracasso escolar e pelo ranger dos dentes, juntamente com as dificuldades intrafamiliares

anteriormente discutidas, pode ter contribuído para a cristalização de suas dificuldades e para a obstaculização do seu aprendizado escolar.

A superação do fracasso escolar depende de uma mudança de olhar. Em vez de justificá-lo pelas carências da criança – o que ela não sabe, as habilidades que ela não tem, sua condição de carência global –, assumi-lo como mais um desrespeito a um direito fundamental do ser humano: o direito de aprender, o direito ao ensino, o direito ao acesso aos bens culturais (MOYSÉS, COLLARES, 1997).

O trabalho interventivo que produziu este estudo foi fundamental para que os estagiários pudessem aprender as diretrizes de um trabalho em escola, desenvolver a ética e respeito necessários para a sua atuação junto a crianças, adolescentes e famílias, e aprender sobre o trabalho interdisciplinar imprescindível em intervenções dessa natureza. Constituiu-se, portanto, numa experiência de suma relevância na formação desses futuros profissionais. Entendeu-se que uma visão crítica das produções no campo da psicologia escolar exige imersão na realidade escolar, sem a qual o psicólogo estará impossibilitado de moldar gradual e reflexivamente uma práxis inovadora.

## Referências

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BOCK, S. D.; BOCK, A. M. B. Orientación profesional: una aproximación socio-histórica. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, v.3, n.5, p. 2-17, 2005.

BROTTO, I. J. O. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. **Letras de Hoje**, v.48, n.1, p. 21-28, 2013.

BUSTOS, D. M. **Psicoterapia psicodramática**. Tradução M. P. Navarro. Original publicado em 1975. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. **Perigo... amor a vista! Drama e psicodrama de casais**. 2ª. ed. Original publicado em 1990. São Paulo: Aleph, 2001.

FONSECA FILHO, J. S. **Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo: Ágora, 1980.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, v.116, p. 21-39, 2002.

HOUSTON, S. H. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. In: PATTO, M. H. S. (Org.), **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 171-191.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4ª. ed. Campinas: Komedi, 2008, p. 21-45.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**. v.23, n.42, p. 17-23, 2005.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOYSÉS, M. A. A. ; COLLARES, C. A. L. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 225-256.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. Tradução A. C. M. Cesarino. Original publicado em 1959. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PALMA, R. C. B. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. **Introdução à psicologia escolar**. 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEROSA, G. B.; GABARRA, L. M. Explicações de crianças internadas sobre a causa das doenças: implicações para a comunicação profissional de saúde-paciente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.8, n.14, p. 135-147, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8ª. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

SOUZA, M. P. R. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão de fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 139-155.

Recebido em: 13/05/2013

Aprovado em: 12/11/2013