

## A “CRIANÇA-PROBLEMA” E O MAL-ESTAR DO PROFESSOR

MIRANDA<sup>1</sup>, Margarete Parreira – FAE / UFMG – margaretemiranda@hotmail.com

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### INTRODUÇÃO

Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado defendida no final de 2006, que teve como objetivo investigar o *mal-estar do professor frente à “criança-problema”*. Trabalhar com a temática da “criança-problema” tornou-se um desafio, principalmente, quando, a partir do lema da escola democratizada no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a exclusão se consolidou. O pressuposto de que incluir a totalidade das crianças nas escolas solucionaria a problemática da segregação apresentou aspectos contraditórios, se nos apoiarmos nos trabalhos de Proença (2004), que demonstram as dificuldades com a qualidade do ensino.

Dando o testemunho de que algo emperra o campo educacional, estão aqueles alunos nomeados pelos professores como “os desinteressados”, “os indisciplinados”, “os agressivos” e “os sem-limites”. Existe na relação educacional um conflito produtor de mal-estar permeando os intramuros escolares e fazendo derrapar a investida democrática no ensino. Elegemos o fórum da relação professor-aluno-saber como espaço privilegiado que nos aproximasse desse descabido na educação que continua produzindo o fracasso. Focalizando o objeto *O mal-estar do professor frente à criança-problema*, pretendíamos, por meio de um processo investigativo, encontrar elementos no discurso dos educadores que evidenciassem a implicação de sua subjetividade ao nomear o aluno como “problemático”.

O que induziria os professores a aprisionar alguns alunos no estatuto das impossibilidades escolares? Fixados nos rótulos concebidos pela cultura contemporânea, sempre de forma

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – 2006.

Doutoranda do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Lydia Santiago

generalizada e dogmática, os educadores, muitas vezes, não apostam em uma posição que viabilize o acesso do aluno aos bens culturais. Diante do próprio mal-estar instalado na relação ensino-aprendizagem, o que se delineia como impossível para os docentes no enfrentamento das “crianças-problema”?

Apresentaremos, portanto, inicialmente, os trâmites teóricos empreendidos nessa direção que vieram respaldar o material colhido a partir dos depoimentos dos professores, na pesquisa de campo. Ao definirem “criança-problema” os professores da pesquisa tornaram viável a confrontação desse conceito com estudos anteriormente empreendidos por outros pesquisadores. Poucas alterações puderam ser identificadas em relação às caracterizações dessas crianças por seus professores, nesse trabalho, e alguns estudos por nós consultados – Ramos ([1939] 1947), Patto (1993), Gomes (2000) e Freller (2003). Por meio do dispositivo investigativo a *Conversação*<sup>2</sup> deu-se voz aos professores para que pudessem manifestar seu mal-estar diante das crianças de 0 a 9 anos, de uma escola pública municipal. Foi possível, então, isolar pontos de condensação de angústia docente frente à “criança problema”, como os três demarcados a seguir: Problema (1) *Agressividade/sexualidade*; problema (2) *Falha na imagem corporal*; problema (3) *Impotência para aprender*. Ao relatarmos os vários casos dos alunos *problemáticos indiferentes*, com *dificuldades de aprendizagem* ou *comportamentos inadequados*, os professores deixaram entrever a possível construção de saídas para o enfrentamento de alguns impasses na relação professor-aluno-saber, como poderemos reconhecer na apresentação de dois casos ilustrativos que apresentaremos oportunamente nesse estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em nossa empreitada metodológica, o ponto de partida foi levantar material teórico concernente à criança, tomando o conceito de infância como uma construção histórica contextualizada. Tínhamos, então, como objetivo localizar no texto de alguns historiadores, dentre eles, Phillipe Ariès (1981), Mary Del Priore (2004), Greive Veiga (2004) e outros, envolvidos com a questão da infância e da criança, elementos que

---

<sup>2</sup> Lacadèe, P e Monnier, F. 1999/2000

servissem de ancoragem para os estudos da “criança-problema”. Embora o conceito de “criança-problema” tenha surgido no Brasil apenas nas primeiras décadas do século XX, por meio de Arthur Ramos ([1939] 1947), na tentativa de diferenciar dos considerados “anormais” alunos que, de alguma maneira, “não acompanhavam os outros”, era importante para a análise dos dados dessa pesquisa, entender o processo educativo das crianças em tempos diferentes e as possíveis tensões envolvendo a relação-criança-adulto-educação.

Em uma perspectiva civilizatória<sup>3</sup>, a educação de crianças parece ter se tornado um fator de regulação de comportamentos, e portanto, produtor de conflitos, mesmo quando a prática educativa não se fazia nos bancos escolares. Até que ponto uma tensão permanente atravessa o ato de educar, quando as crianças não respondem aos “símbolos socializadores”<sup>4</sup> empreendidos pelos adultos?

Ao considerar as concepções científicas em nosso país, prevalentes no século XX — a organicista, a instrumental, a abordagem sociocultural— em sua interface com a educação, buscamos demarcar as nomeações que serviram para identificar as crianças a sujeitos incapazes, deficitários marcados por quaisquer limitações. Sob caracterizações depreciativas, essas crianças se diferenciavam das outras como as “anormais”, as “carentes”, as “desajustadas”, as “imaturas”, as “inaptas” e as “crianças-problema”.

Autores como, Ramos ([1939]1947), Patto (1993), Gomes (2000) e Santiago (2005), empreenderam críticas a esse *cientificismo*. O ponto central das contribuições desses pesquisadores para nossos estudos está na referência que fazem à concepção de sujeito, procurando sempre superar pontos de vistas anteriores. Estudiosos do campo psicanalítico, dentre eles, Cordié (1996), Lajonquière (2002) e Santiago (2005) trazem diferentes elementos para o entendimento da relação do aluno com a aprendizagem ou com as normas escolares, sustentados na noção de sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente.

---

<sup>3</sup> Ao tratar o termo “civilização” tomaremos como base o texto freudiano O mal – estar na civilização (1930). Freud enfatiza ali, a tensão entre ego e superego na internalização da autoridade, elemento protetor da vida comunitária. (FREUD[1930] 197, p.146-148).

<sup>4</sup> Expressão à qual se refere Veiga (2004) em uma das hipóteses levantadas em seu trabalho, para distinguir o tempo da infância do tempo do adulto, como uma “função de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações, o que demandou longo processo de aprendizagem das gerações adultas e das crianças” (VEIGA, 2004, p. 40).

Focalizaremos, ainda nesse trabalho, o outro núcleo de nosso objeto, ou seja, o *mal-estar docente* e, para isso, percorremos vários trabalhos já existentes sobre esse prisma. Alguns pesquisadores, como Mrech (1999), Cordié (2003), Lima (2003) e Tizio (2003) apontam a relação dos professores com os alunos como elemento central na produção do *mal-estar docente* e do conseqüente fracasso da situação escolar. Não encontramos, no entanto, estudos que enfocassem o *mal-estar do professor frente à “criança-problema”*, o que fortaleceu nossas investigações nessa direção.

Elegeu-se a relação professor -aluno como espaço propício para localizarmos o mal-estar docente, por apostarmos em uma implicação dos sujeitos, professor e aluno, na produção desse desconforto. O conceito de transferência em Freud<sup>5</sup>, enfatiza a determinação das influências que a criança recebeu nos primeiros anos de vida como método específico de conduzir-se na vida erótica, posteriormente, já adulta, com amigos, médicos e mestres.

A pesquisa de Lima (2003) trouxe contribuições para nossos estudos por distinguir o aluno na posição de “primeiro alvo” de queixa do professorado, ressaltando que essa é uma evidência já apontada em pesquisas anteriores.<sup>6</sup> Aferra-se, também, à importância do estabelecimento do vínculo entre docente e discente para que a aprendizagem ocorra. Salienta o valor da *transferência* como combustível da relação ensino-aprendizagem. Entretanto, atualmente encontramos dificuldades para que esse processo se estabeleça. Ao contrário, os professores, hoje, têm se deparado com situações adversas de indisciplina, desautorização e descaso, elementos que prejudicam a instalação da transferência, corroborando a fomentação do “mal-estar-docente”, argumenta Lima.

Mrech (1999) enfatiza que é importante, no *circuito transferencial*, a veiculação do *desejo de saber* quando o aluno terá a oportunidade de se identificar com o *desejo de saber* do professor. No entanto, a autora destaca que a *imobilidade do educador* frente ao próprio desejo pode inviabilizar sua disponibilidade para lidar com o desejo de saber de seu aluno, ou com suas possíveis inibições intelectuais. O que poderia constituir uma tessitura de

---

<sup>5</sup> Freud, S. ([1912] 1969, p.135)

<sup>6</sup> Esta autora faz referência ao trabalho de Dalton (1996): “O currículo de Hollywood:quem é o professor, quem é a boa professora?”

representações a partir do que fosse possível construir através de uma relação professor-aluno-saber, fecha-se num *a priori* estigmatizante.

Para Freud, a existência do mal-estar é condição intrínseca à civilização, pelos princípios que a sustentam: “o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, [1930], 1976, p. 137). Postula, assim, que é próprio da civilização a imposição de sacrifícios imensos ao homem e, por essa razão, é tão difícil ser feliz na convivência em comunidade.

Por outro lado, Freud defende a existência de diversas formas para atenuar o sofrimento humano, no mundo civilizado, como a sublimação, o amor, a arte e até a intoxicação. Afirma porém, claramente, “que nossas possibilidades de felicidade são restringidas por nossa própria constituição [psíquica]” (Idem, p. 95). As várias opções por ele apontadas para abrandar o mal-estar, no entanto, não são capazes de recobrir as falhas na busca de uma reconciliação harmônica entre o indivíduo e a cultura, afirma.

Disso decorre a formação de sintomas que testemunham o fracasso da tentativa de regular esse “mal”. Os sintomas, portanto, são *expressões disfarçadas* do que cada um, em consonância com a própria subjetividade, não pôde gerir do mal-estar como resíduo não-administrável.

Se, por um lado, determinados alunos considerados *problema* geram um mal-estar no professor, por outro lado, o difícil manejo da situação por parte do professor pode agravar a situação, condensando esse mal-estar na relação em que ambos fracassam.

#### METODOLOGIA:

A pesquisa de campo se deu através do dispositivo da *Conversação*, estratégia metodológica adotada pelo Centro Interdisciplinar da Infância, na França (CIEN) desde 1996 quando foi criada por Jacques Alain Miller. Tem sido trabalhada em nosso núcleo de pesquisa desde 2005, como metodologia de pesquisa em Psicanálise e Educação junto a professores, crianças e adolescentes. Mediante a “oferta de palavra” (Lacadée, 1999-2000),

buscou-se situar a Psicanálise à subjetividade de sua época, em uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na civilização atual e criar oportunidades para que cada participante do grupo questionasse as verdades cristalizadas pela cultura. Apresentaremos a seguir um quadro resumo da metodologia de pesquisa aplicada em nossas investigações.

*A oferta de palavra e a expressão do mal-estar dos professores*

Princípios da Conversação	A Conversação na pesquisa com os professores
Abrir possibilidades de se questionar as máximas impostas pela cultura: problematizar a nomeação dada pelo Outro	“Criança-problema”? Tema recorrente na cultura escolar e produtor de mal-estar docente
O operador-psicanalista faz a oferta de palavra em um tempo pré-determinado	Dez reuniões para que os professores expressassem o mal-estar frente a “criança-problema”
O desejo, da ordem do particular, orienta a participação no grupo e não a homogeneização.	Nove professores se dispuseram a participar do grupo de pesquisa
Em grupo, um significante chama outro e toca cada um no coletivo: <i>associação livre coletivizada</i>	Entre professores, e, na presença do psicanalista, se daria a confrontação <sup>7</sup> entre os pares crescendo a chance de que algo se operasse nas representações discursivas.
O espaço vazio da palavra possibilitando a expressão de pontos de condensação do mal-estar na cultura.	Os interstícios da palavra possibilitariam o aparecimento do que contorna o real para o sujeito – expressão da singularidade

<sup>7</sup> Para Lacan ([1958]1998) a *confrontação* é um procedimento de intervenção diferente da *interpretação*. Sem apontar para o fantasma do sujeito, a *confrontação* seria “uma formulação articulada para levar o sujeito a ter uma visão (insight) de uma de suas condutas (...) possa receber um nome totalmente diferente, como confrontação, por exemplo, nem que seja a do sujeito com seu próprio dizer, sem merecer o de interpretação, simplesmente por ser um dizer esclarecedor” (LACAN, 1998, p. 598).

mal-estar na cultura.	
Não se tem um a priori: efeitos de saber produzem algo inédito para o sujeito	O que os professores poderiam construir nas Conversações?

#### DESENVOLVIMENTO:

Esta pesquisa de mestrado originou-se de um “Projeto interdisciplinar e interinstitucional sobre a Criança e o Adolescente”, que existia desde 2003, numa parceria de um centro de saúde com uma escola municipal. Ambas as instituições se localizam em uma região de alto risco do bairro, que engloba cinco vilas, onde moram as crianças e os adolescentes que frequentam essa escola e o centro de saúde. Esse aglomerado é notório na cidade por tratar-se de uma das regiões mais pobres e violentas, cenário propício para lutas entre gangues do tráfico, para o abuso sexual e para as doenças infecto-contagiosas. A miséria habitacional, o envolvimento de crianças e adolescentes com o uso e o tráfico de drogas, a gravidez na adolescência, a desnutrição infantil, as “dificuldades escolares” e o encaminhamento massivo de crianças para a saúde mental, também caracterizam o lugar.

No que se refere à participação da saúde mental, era instigante interrogar sobre o que se passava na relação daquelas crianças com a escola que gerava tanto mal-estar, desaguando numa persistente demanda de atendimento psicológico no centro de saúde. Tratando-se de uma pesquisa de mestrado, era importante iniciarmos as investigações com os professores, buscando suas atuais representações sobre seus alunos considerados “problemáticos”.

Ao se expressarem sobre os seus “alunos mais difíceis” e sobre a “criança-problema”, conseqüentemente, os professores permitiram que se estabelecesse a seguinte organização, apresentada na tabela 1:

Tabela 1

**Características gerais e específicas dos alunos, agrupamentos e incidências. Falas dos professores**

Característica	Agrupamentos	Características específicas		Incidências			Recortes das falas dos professores
		“Casos Difíceis”	“Crianças-Problema”	“Casos Difíceis”	“Crianças-Problema”	Total	
Problemas de Aprendizagem	Agitação e falta de concentração	Difícil concentração, agitação, dificuldade manter atenção		3 x	3 x	6 x	“Não conseguem ficar na sala de aula [...] Não fazem as atividades de sala porque não se concentram...”
	Passividade e desinteresse	Desinteresse, sem reação, inatingível, não aceitar carinho, não deixar chegar perto, silenciosa, introversão, incomunicável, timidez, baixa auto-estima		7 x	9 x	16 x	“Comportamento passivo, não reage a nada, a nenhum tipo de estímulo [...] nenhum tipo de manifestação em nada [...] não se interessa pelas atividades escrita”.
Problemas de Comportamento	Agressividade e desrespeito	Agressividade, falar palavrões, violência, desafio, provocação, bater, desrespeito.		13 x	6 x	19 x	“Não respeita ninguém [...] a própria mãe não o suporta [...] fala palavrões [...] Desafia e provoca”
	Indisciplina e falta de limites	Indisciplina, comportamentos de chamar atenção, não aceitar regras e normas, não assumir os erros, falta de limites, não saber lidar com o “não”, choro no lugar da palavra.		9 x	9 x	18 x	“Não têm limites [...] Dificuldades em cumprir regras e combinados [...] Dificilmente seguem as normas da escola”.
Outros	Atitudes Valorizadas	Afetividade e curiosidade		2 x	-	2 x	“Por outro lado, demonstra afeto e muita curiosidade”.



FONTE: Descrições por escrito, sobre os “casos difíceis” e as “crianças-problema” pelos professores da pesquisa - 2006.

Até que ponto, impactados pelo mal-estar que as “crianças-problema” lhes despertavam, os professores se embaraçavam na atividade de ensinar a essas crianças? Pode-se observar que os elementos isolados para análise a partir de suas definições por escrito sobre seu “caso mais difícil” e sobre a “criança-problema”, não alteram muito os quadros traçados anteriormente, revelados nos estudos empreendidos por Ramos ([1939] 1947), Gomes (2000), Patto (1993) e Freller (2004), quando a “criança-problema” era identificada por uma série de qualidades depreciativas. Com exceção da categoria *atitudes valorizadas*, onde os professores apontam as qualidades *afetividade* e *curiosidade* como positivas para a relação ensino-aprendizagem, as outras reforçam o aspecto negativo da postura das crianças “difíceis”. Essa contradição instiga uma investigação mais aprofundada, o que foi possível estabelecer nessa pesquisa, por meio das Conversações com os professores.

No transcorrer das dez *Conversações* com os docentes, foi possível entender detalhadamente a peculiaridade dos problemas vividos pelos professores com aqueles alunos. O quadro abaixo apresentado permite a visualização dos problemas levantados pelos professores das “crianças-problema”:

### A subjetividade do professor frente à “criança-problema”

<b>Problema</b>	<b>Nomeação</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Reação dos professores</b>
1. Sexualidade/ Agressividade	Erotização precoce	Agressividade das meninas (desafio, rivalidade, confronto) é diferente da agressividade dos meninos: (atos físicos).	Aceitam a agressividade dos meninos como natural do sexo – sentem-se mais incomodadas com a agressividade das meninas.
2. Falha na imagem corporal	Os deficientes incluídos	Problemas psíquicos, psicóticos, autistas, paralisia cerebral, deficiência física, múltiplas deficiências.	A inclusão mexe e incomoda os professores, é difícil chegar perto dos deficientes e não se sentem preparados para trabalhar com eles.
3. Impotência para aprender	Problemas de aprendizagem	Não aprendem de jeito nenhum, desatentas, desinteressadas, indisciplinadas, podem aprender se tem alguém que puxa, se entusiasmam quando conseguem.	Ansiedade, indiferença, rigidez, culpa, impotência, desânimo, intolerância, opressão, antipatia, remorso, angústia, desafio, motivação, troca de sala, apelo aos pais, apelo à coordenação, conversa e chama atenção, fica feliz quando consegue.

---

FONTE: Dados extraídos das *Conversações* dos professores da pesquisa *O mal-estar do professor frente à criança-problema*- 2006.

Assim, a agressividade da qual se queixavam os professores estava associada ao mal-estar frente ao desconhecido da sexualidade feminina. *Ai, é de não suportar!*, se inquieta a professora. Pudemos analisar que, embora declarassem que os meninos são mais agressivos porque partem para a ação de *bater, socar e ameaçar de faca e de morte*, para as professoras era insuportável a agressividade verbal das meninas em que aparecia *ironia, cinismo, desafio e confronto*. Fragmentos do discurso dos docentes nos sugere uma proximidade da realidade subjetiva deles. Até que ponto as atitudes das alunas resvalavam em pontos de tensão que aqueles professores já traziam consigo de situações vivenciadas anteriormente e impressas em seu aparato psíquico? Poderíamos entender que o mal-estar em relação à *agressividade/sexualidade*, atualizava conteúdos recalcados no inconsciente das professoras concernentes à própria feminilidade?

Outro problema levantado nas *Conversações* foi o incômodo expresso diante dos alunos *deficientes-incluídos*. Falaram, portanto, de sua indisposição para *chegar perto dos deficientes* e alegaram *falta de preparo para lidar com eles*. De qual *preparo* falavam os mestres? O que das “imperfeições” que aquelas crianças traziam evidenciadas no físico, ou oculto em um primeiro momento na disfunção fisiológica — *só vimos depois de algum tempo que ele usava fraldas* – fazia disparar o mal-estar nos professores? Poderia ressignificar uma falha na imagem corporal dos docentes? Suas crenças narcísicas os aprisionava numa certeza de que as fraturas, os escorregões, os avessos, enfim, não se fariam presentes?

Encarnar o diferente não tem sido fácil em nossa cultura, que está sempre pronta a se horrorizar com o desigual ou a se surpreender, como nos mostrou a professora: *Ele é tortinho, mas consegue fazer gol!* Talvez valesse a pena um alerta quando se implanta uma política pública de inclusão. Para além dos cursos de “preparação” dos professores, a expressão do mal-estar pode abrir caminhos, e não, como se pensaria a princípio, oferecer resistências ao processo.

O terceiro ponto levantado pelos professores traz à tona os *problemas de aprendizagem* na medida em que declaram uma *impotência para aprender*. Cabe-nos interrogar: “impotência para aprender” de quem? Em uma leitura mais afilada pôde-se vislumbrar a relação do professor com a “criança-problema” como um momento conflitivo em que os professores se sentem desanimados e impotentes perante o saber ensinar. Pôde-se também entrever a mobilização dos professores, que se deixaram desafiar por aqueles alunos que lhes são entregues com a predestinação das palavras *esse não tem mais jeito*.

Se, em alguns momentos, os professores declararam o seu desânimo para trabalhar com tais alunos, em outros, se deixaram tocar pela pulsão de vida, que colocou em movimento o próprio desejo de saber. Fugindo aos procedimentos de “encaixe”, como nos lembra Mrech (1999), alguns docentes se aproximaram do aluno para entender melhor o seu funcionamento particular. Surpreenderam-se, e as crianças também. E quase sempre o resultado desfez as avaliações antecipadas e generalizadoras. Tecida na relação professor-aluno, as significações e os desencontros foram sendo trabalhados. Uma professora chegou a declarar: *Essas crianças são inteligentes!*

No relato de casos pelos professores nas *Conversações*, pode-se acompanhar os vários caminhos empreendidos por eles ao trabalhar com *crianças indiferentes*, com *problemas de aprendizagem* e *comportamentos inadequados*. No vaivém de conflitos e descobertas, tornou-se visível o investimento dos professores e a conexão com o próprio desejo de saber. E isso contagiou a relação professor-aluno-saber. Admirada, a professora declara o sucesso com o aluno *impossível*: *Sai contando pra todo mundo da escola! Tive vontade de soltar foguetes!*

Apresentaremos a seguir dois casos ilustrativos dos desafios encontrados pelos professores no manejo com a “criança-problema” e a possível construção da relação transferencial expressa nas *Conversações*.

### **Caso Bryan**

Bryan é uma “criança-problema” de 9 anos, que já chegou na escola expulso de outras instituições, ou seja, já chegou ali com a marca de *impossível*. Ele demorou a entrar na sala de aula embora tentasse, algumas vezes, atendendo ao convite das professoras que lhe diziam que seria bem vindo. Ficava nos corredores, brigando e implicando com todos. Algumas vezes, a direção tinha que ligar pra sua casa para irem buscá-lo mais cedo, tal era o tumulto que provocava: *Ele é uma bomba-relógio prestes a explodir! O tempo inteiro há uma tensão no ar [...] A uma coisa mínima ele se descontrola*, diziam os educadores. Os colegas tinham medo dele, pois tinha uma faca e ameaçava bater. Se o professor tentava exercer sua autoridade, ele ficava ainda mais agressivo, mais ameaçador e *a gente passou a ter medo porque ele fala que vai pegar uma faca, que vai matar... A gente sabe que isso pode acontecer porque eles têm uma vivência...*, diziam. Não admite ser contrariado; perde a noção de tudo e dá “espetáculos”. Depois que faz o escândalo e tem uma descarga emocional, ele sai de perto das pessoas. Os outros pais já assistiram às suas cenas, presenciando-o pisotear os lápis no chão, xingar, gritar e ameaçar, e se preocuparam. A coordenadora da escola teve que intervir e explicar que, por causa da política de inclusão da Prefeitura, ele tinha que permanecer na escola. Bryan faz tratamento psicológico e psiquiátrico. Nos momentos de raiva, a criança avisa que, quando tiver dez anos e der conta de segurar uma arma, ele vai matar, e fala das pessoas que estão em sua lista. Avisa: “Eu vou virar bandido, vou virar matador de aluguel, minha mãe fica me tratando mal. Eu vou pra boca, ninguém me segura! [...] Eu vou vender minha alma pro diabo!” Ele já atirou uma pedra no porteiro. A mãe também é problemática e cria dificuldades na escola, relatam os professores.

Nas *Conversações*, as professoras de Bryan revelaram para o grupo:

*Estamos aprendendo a lidar com ele [...] cada minuto é um minuto, você não sabe o que vai detonar dali. [...] Estamos manejando os momentos mais difíceis e conversando muito com ele. [...] Em relação à aprendizagem, no primeiro dia em que ele entrou na sala, não quis nem mostrar os cadernos. Estamos descobrindo o que ele sabe aos poucos. Mostrou que sabe ler e escrever. Está se mostrando inteligente, entende tudo da primeira vez que a gente explica. Adora ciências e tem uma linguagem avançada [...] Mas, às vezes, é difícil pra ele se*

*concentrar, e, se alguém o contraria sua reação é muito forte e ele pode desabar de repente!*

Podemos localizar, a partir dos relatos dos professores, o próprio desejo de aprender expresso por eles, ou seja, de apreender aquele aluno em sua singularidade, ponto importante para o confronto com representações totalizadoras dadas antecipadamente, sobre a criança.

*Ele percebeu que a gente tinha interesse de que ele entrasse na sala. Embora a gente ficasse preocupada, pensando – meu Deus, na hora que ele entrar o que vai acontecer? – A gente tem essas ansiedades também, não é? Mas a gente sabia que ele tinha que sentir que seria bem-acolhido. Pra ele se soltar... Se soltar não! [...] Pra ele poder se prender.*

Foi importante escutar o *tropeço* da professora, no momento em que ela se deparou com essa contradição: Bryan teria que *se soltar* de algumas amarras que o impediam de interagir? Ao mesmo tempo teria que *se prender*, ou seja, ser capaz de fazer laço com a aprendizagem, com os colegas e com os professores? Parece que as professoras de Bryan apostaram nisso, pois, relataram nas conversações que incentivaram-no na aprendizagem, confirmando para ele sua inteligência e capacidade. Aprenderam a não ter medo de suas reações, e a criança foi se envolvendo cada vez mais com as professoras, com a aprendizagem e com a escola.

*Ele foi ficando mais feliz, e com mais confiança no resultado que poderia apresentar. Se, antes ele não resistia à frustração, ficava paralisado quando errava e não fazia mais nada, aos poucos fomos incentivando-o a fazer as próprias correções: – Todo mundo faz isso, você também vai fazer. Está vendo? Você também dá conta! [...] Ele ainda tem dificuldades, mas está aprendendo [...] Está também aprendendo a lidar com as regras .*

As professoras lembram a importância do *trabalho somado* referindo-se ao tratamento psicológico e psiquiátrico como se não tivessem eficácia isoladamente. Valorizam também o *resgate* feito daquela criança, pela escola.

Bryan hoje é afetuoso, respeita muito a escola, os professores e, segundo a mãe, ele parece outra pessoa. Gosta das aulas, se envolve com as atividades, circula com tranquilidade entre os outros professores e colegas e podemos chamar sua atenção que ele suporta. Antes ele era o terror da escola e no entanto agora... (10ª reunião)

### **Caso Raiane**

Raiane é uma aluna de 9 anos, cujo caso foi abordado pelas professoras da pesquisa como exemplo de uma criança com dificuldades de aprendizagem. A professora alega que *Raiane e o irmão não aprendem de jeito nenhum*. Trabalha com essa aluna há três anos e relata que tenta ajudá-la individualmente, inclusive levando-a para sua casa, por morarem na mesma comunidade. Segundo sua professora

*Raiane não tem paciência para se concentrar nem pra fazer o nome dela. Logo pede pra ir ao banheiro, pede para sair. Não aprendeu nem o seu nome. Diante das letras do seu nome ela fala: – não sei, não sei! – Mas é porque ela quer sair, não fazer... às vezes a gente sabe que ela sabe (...) ela forja não saber. É agressiva e tem dificuldades de estabelecer vínculo. Ninguém consegue ajudar a Raiane. Ficou uma situação tão crônica!... Ela tem atitudes cínicas: quando não quer participar das atividades, ela pega em meus cabelos, me abraça e começa a contar coisas de sua casa. Considero que esses comportamentos são uma desculpa para “fugir do assunto da aula”.*

Interrogada no grupo de *Conversações* sobre as coisas que a menina falava de sua casa, a professora disse que essa criança tem mania de *fuçar o lixo*.

*Ela conta das coisas que acha no lixo, inclusive uma PT, arma de fogo (...) Fala da mãe, bêbada e chata, e da tia que as leva para passear. Pergunta sobre os meus filhos, diz que gostaria de ir à minha casa e, aí começa: ela vai desviando os assuntos. Uma ciranda de assuntos que ela arruma...*

Nas *Conversações*, foi assinalada a importância de a professora escutar as experiências de vida da aluna. Outro ponto importante trazido pelas professoras sobre o caso, é o fato de Raiane estar sempre com uma moedinha na mão querendo saber o seu valor: – Achei! Não sei quanto – , ela diz. Entendeu-se ali, que a aluna demonstrava interesse pela Matemática o que foi confirmado pela professora que relatou um trabalho com moedas feito com a aluna. A mestra reafirma, contudo, o desinteresse e as dificuldades de Raiane em memorizar os números além do numeral três.

As professoras relatam as difíceis situações de vida da criança relacionando as perturbações de sua vida familiar às suas dificuldades de aprendizagem: pais alcoólatras; e o pai, quando vivo, usava drogas. Caso de abuso sexual dos irmãos mais novos pela irmã

mais velha e envolvimento do irmão de 11 anos com o tráfico, segundo relato da mãe às professoras. Dois irmãos de Raiane morreram bem pequenos: um recém-nascido sufocado na cama, e uma menina com menos de dois anos, de gangrena na perna após a queda de um portão sobre ela. Moradia precária, sem instalação sanitária. As necessidades são feitas em um balde e atiradas em um rio de esgoto a céu aberto que passa ao lado da casa. Sensibilizada pela situação da aluna, a professora relata que tentou adotá-la levando-a para morar em sua casa, experiência que não deu certo. A mãe de Raiane não abre mão da guarda dos filhos.

No entanto, apesar de um quadro tão adverso, após algumas *Conversações*, a professora de Raiane expõe que a aluna começou a se interessar pela aprendizagem, a fixar sua atenção de tal maneira que não está nem saindo muito mais de sala. Identifica o momento em que percebeu essa mudança, com o que chamou emocionada de *acontecimento*. Descreve que deu, como atividade de Matemática, duas folhas para os alunos. Em uma, estava o numeral seis, um conjunto com a quantidade seis, os numerais para serem copiados e a palavra seis em caixa alta, o que Raiane fez corretamente. Na segunda folha, havia apenas o limite e foi solicitado que as crianças formassem o conjunto seis.

*Raiane fez inúmeras bolinhas me mostrou. Disse à ela: conta pra ver se tem seis! Raiane contou e viu que passou de seis: – Tem mais – respondeu. Desafiei: e agora, você fez com caneta, como é que vai fazer? Ela não falou nada, assentou-se na carteira, e com aquele monte de bolinhas ela fez seis bonequinhos e ainda dividiu o conjunto ao meio. Aproveitou as bolinhas, arrumou uma pra cabeça, umas pras mãozinhas, umas pros pezinhos. Fez seis bonecos e dividiu o conjunto ao meio! Ela tem raciocínio, ela pode aprender! [...] saí contando pra todo mundo da escola! [...] E depois, no exercício com o numeral sete, ela acertou tudo! Ela formou o conjunto com sete bonecas! Porque é interessante, uma criança que não fazia nada, de repente... [...] e ela está querendo aprender palavras. Dei para ela um livrinho e perguntei se queria ler o que estava escrito com as gravuras. [...] Ela ficou entusiasmada! [...] Está ficando mais tranqüila, muito mais tranqüila. Acho que ela descobriu uma bola de cristal... que eu não via, mas que estou vendo agora..(depoimento da professora: 10ª Conversação).*

A professora de Raiane se refere à aluna em um primeiro tempo: *Acho que ela descobriu uma bola de cristal...* E retifica em seguida: *que eu não via, mas que estou vendo agora.* Discutiui-se a mudança da relação da professora com o educando, o fato de ter olhado para



Raiane como aluna e não mais como filha, de tê-la escutado desse lugar de mestra, de ter *cortado* algumas condutas como dar-lhe dinheiro ou levá-la pra sua casa, ter colocado o *limite* que apareceu no contorno dos subconjuntos de matemática, de tê-la desafiado em relação à aprendizagem. Enfim, após ser confrontada pelos pares no grupo de *Conversação*, a professora parece ter-se autorizado a ensinar para aquela aluna. Segundo relata, hoje ela própria tem estado mais atenta aos *sustos* que leva com as crianças e que tem se *desafiado a entender o porquê desses sustos*.

E Raiane, em vez de *fuçar* os restos, os detritos do lixo, parece ter despertado para outras “sobras” no cotejo da Matemática e nos “achados” da alfabetização. *E agora a Raiane que eu conheço muito bem, passa a ter confiança. A acreditar mais no potencial dela! Eu acredito que é assim...*, disse uma professora.

#### CONCLUSÃO:

O mal-estar é inerente à cultura e à educação, de acordo com Freud ([1930]1974). Ao se retirar o véu da história da educação de crianças, foi possível vislumbrar uma tensão constante permeando o ato educativo. As investigações nos permitiram divisar, por meio do dispositivo da *Conversação*, momentos em que a implicação da subjetividade dos professores produziu mal-estar e influenciou a relação professor-aluno-saber quando se tratava de ensinar para a “criança-problema”. Muitas vezes, os próprios educadores são “presas” das marcas impostas pela cultura, entendendo que, responsabilizar o outro pelo que não vai bem, no caso o aluno, pode ser a melhor saída para diluir suas angústias. E aí, repetem estereótipos e ações.

Pode-se também localizar, nesta pesquisa, momentos da docência em que duvidar do rótulo de “criança-problema” possibilitou a criatividade e a invenção dos educadores, dando margem para que o inédito florescesse. Conectados ao próprio desejo de saber, eles aceitaram o desafio e provocaram o que estagnava a relação ensino-aprendizagem-saber. Suportaram conviver com o vazio inerente ao vínculo educativo, como nos lembra Tizio (2003), de onde emerge o singular, o inédito. Afinal, não aprendemos com Lacan (1992)

sobre o conceito de *transferência*, como um constante rever cada trilhamento, como um inabalável devir? Talvez esse seja o ponto chave que esse trabalho produziu.

Alguns depoimentos dos professores ilustram os efeitos das *Conversações*, em sua feição intervencionista, que pode-se apreender em seus discursos:

- Houve um deslocamento em relação às representações que os professores faziam das “crianças-problema”.

*Foi possível ver que os casos-problema da escola têm solução.*

- Deslocou-se também a expectativa do saber no Outro como uma verdade dada *a priori*, para uma construção própria dos sujeitos.

*O mediador, acho importante... não é assim, que você nos dê respostas, mas a gente vai ... você está questionando pra que a gente produza mais...*

- Certezas anteriores abalaram-se, e o eixo do problema deslocou-se do aluno para o professor havendo uma confrontação com as próprias palavras.

*Será que eu podia modificar, de alguma forma, o modo de agir, o meu modo de agir, ou eu enxergaria um outro aspecto da questão que não tinha enxergado?*

- Foi possível expressar a angústia frente ao *susto* que o estranho lhes causa e bordejá-la.

*E nesta reunião, esse estudo nosso, você vê que a gente assusta e que tem um motivo, que a gente tem que saber trabalhar e a gente vai sempre lembrar: “Oi, pára! Não é bem assim, não! Pensa!”*

Para finalizar, o dom da palavra: os professores pegaram gosto pela *Conversa* e se apropriaram do seu saber:

*É bom, a gente falar e ouvir [...] Nós não temos espaço para isso na escola; coloque aí, nessa pesquisa que é muito importante ele existir. E Eu*

fiquei muito feliz de ouvir sobre o Bryan também. Acho que os relatos de uma pra outra enriquecem muito nosso trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente: la educacioón confrontada com el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise com crianças com fracasso escolar*. São Paulo: Artmed Editora, 1996.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

FRELLER, Cíntia C. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. Orgs. MACHADO Adriana M. e PROENÇA, Marilene, R. S. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. ( Coleção psicologia e educação).

FREUD. S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud, v. XXI).

Freud, S. *A dinâmica da transferência*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. (Edição Standard das obras psicológicas completas de S. Freud. v. 12).

GOMES, Maria de Fátima C.; SENA, Maria das Graças S. (Orgs.) *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LACADÉE, Philippe e MONNIER, Françoise. Le don de parole. In: *Le Pari de la Conversation*. CIEN- Centre Interdisciplinaire Sur L'enfant. Paris, 1999/2000. Brochure .

LACAN, Jacques. O seminário, livro 17, *O avesso da psicanálise*. (1960-1961). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e o princípio de seu poder In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, Vozes, 2002.

LIMA, Mônica Annes de. O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise. In: *Pesquisando a formação de professores*. PAIVA, Edil V. de(Org.). Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2003.

PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. Orgs. MACHADO Adriana M. e PROENÇA, Marilene, R. S. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção psicologia e educação).

MILLER, Jacques A. Problemas de pareja, cinco modelos. In: *La pareja e el amor. Conversación Clínica com Jaques-Alain Miller em Barcelona*. Buenos Aires, 1996. (Brochura).

MRECH, Leni Magalhães. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

RAMOS, Arthur (1939) *A Criança-problema: higiene mental na Escola primária*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora da casa do estudante do Brasil, 1947.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

TIZIO, Hebe. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (org.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e Del psicoanalises*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VEIGA, Cyntia,G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Org. FILHO, Luciano M. de F. Belo Horizonte: Autência, 2004.