

PSICOPEDAGOGIA: DA ESCOLA À CLÍNICA, QUANTOS PASSOS?(1)

*tJ Professora da
FACED/UFBA*

A realização do 1 Q ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA DA BAHIA é de grande importância para todos aqueles que vêm, há algum tempo, participando do debate em torno desse campo .de saber que, embora não tendo estatuto epistemológico suficientemente definido, transitando por isso mesmo num terreno de muitas contradições, vem ampliando o espaço conquistado pela ciência moderna no estágio atual da contemporaneidade. É no intuito de contribuir para a ampliação do referido debate que apresento, a seguir, algumas formulações, fruto de trabalho que venho desenvolvendo, há algum tempo, nesse campo específico.

O título do texto tem a ver com minha própria trajetória, pois venho da escola onde travei com as questões da aprendizagem e do ensino o primeiro contato. E se, hoje, exercendo minha atividade profissional predominante no âmbito da psicanálise, mantenho esta interface com a psicopedagogia, é ainda, por fidelidade a um compromisso com a educação, que o faço.

Ao longo das últimas décadas vêm-se processando mudanças significativas na forma de compreensão da práxis pedagógica, não só entre

os próprios educadores e estudiosos com interesse nessa área de conhecimento, como também entre representantes de áreas afins. Não é difícil perceber a presença cada vez maior de elementos de avanço que vão sendo incorporados às diferentes correntes e tendências do pensamento educacional no país, sustentadoras de práticas pedagógicas em desenvolvimento no interior das escolas, bem como de quadros de referência teórica orientadores de estudos e pesquisas de pós-graduação e outros.

Faço essa introdução porque me parece imperioso denunciar uma idéia distorcida, influenciadora de opiniões, sobretudo nos meios acadêmicos, de que a psicopedagogia seria um movimento reacionário, no âmbito da educação, tendente a provocar um retorno ao *psicologismo*, prevalecente por muito tempo na prática pedagógica, desvio este que teria retardado o caminho de avanço da pedagogia, no sentido da busca de um destino próprio conduzido sob bases científicas. Trata-se, a meu ver, de uma posição equivocada, ofuscada por uma ideologia mecanicista que não permite enxergar as conquistas realizadas no interior da educação nesse esforço que vem empreendendo pela delimitação precisa de seu objeto e campo de atuação, conquistas feitas a partir de suas próprias contradições. A literatura atualmente disponível, inclusive a produzida no Brasil, é bastante convincente para não

Tomar posição diante do quadro de ruptura que configura o mundo moderno é o que cabe ao homem contemporâneo...

não deixar dúvidas quanto aos determinantes sócio-econômicos e político-institucionais da práxis pedagógica, que, durante expressivo tempo, deixaram de ser considerados. (2). Por outro lado., também a Psicologia vem sofrendo, em seu desenvolvimento, transformações no modo de abordar seu próprio objeto, bastante distanciada, atualmente, do conflito interno entre humanismo e behaviorismo, que a caracterizou, por longo tempo, e por onde se constituiu o caminho de influência herdado pela pedagogia. Na tentativa de compreender esse movimento, afirma Luís Cláudio FIGUEIREDO:

... escolher entre as psicologias hoje

disft. Iníveis é um ato de pura arbitrariedade enquanto não entendermos a proveniência de nossos "objetos", enquanto não compreendemos a história do "psicológico" e, portanto, a pré-história das posições da própria psicologia no século Xx. (FIGUEIREDO: 1992). Tomar posição diante do quadro de ruptura que

configura o mundo moderno é o que cabe ao homem contemporâneo, cada vez mais pressionado pela necessidade de aprofundar estudos, visando encontrar respostas para uma série de questões que permanecem desafiadoramente abertas.

Isto posto, cabe perguntar: como continuar avançando para além das contribuições trazidas principalmente pela sociologia e,

pela economia, mas também pela antropologia, lingüística, neurologia, psicologia e tantas outras áreas de conhecimento que têm oferecido os resultados de suas descobertas para que uma aproximação mais ampla do objeto da educação se torne possível? No caso do *fracasso escolar*, particularmente, entendo que as tentativas de explicação são ainda insuficientes para apreender toda a sua complexidade. E se algo aí escapa, isso tem a ver com o fato de que, no ato pedagógico, há sujeito. Eis por onde, a meu ver, poderia ser visualizada uma forma de ampliar a compreensão sobre a práxis pedagógica: pela questão da subjetividade numa inclinação epistemológica em direção ao inconsciente. E para sustentar esta posição, tento apoiar-me inicialmente em FOUCAULT que, ao acompanhar o movimento de progresso realizado por algumas ciências que conseguem essa inclinação em direção ao inconsciente, constata que o referido movimento não é suficiente para ultrapassar os limites do representável (cf. FOUCAULT: 1992). Para o referido filósofo, só a psicanálise consegue essa ultrapassagem paradigmática, na medida em que se abre para a finitude. Com efeito, ao introduzir a Morte, o Desejo e a Lei no espaço que habita o saber empírico sobre o homem, a psicanálise define para este suas próprias condições de possibilidade. Bem, ainda que o meu propósito não seja alcançar esse *estranho duplo empírico transcendentalfoucaultiano* (Ibid), é no distanciamento do *cogito* de Descartes e da análise kantiana que acredito poder alcançar um modo de ultrapassagem

paradigmática, não coincidente, portanto, com os parâmetros da ciência moderna nos quais a pedagogia encontra, nos dias atuais, os pontos de sustentação teórica que lhe tecem os fios.

Nesse ponto de inclinação que aponta para o inconsciente situo a psicopedagogia que, como um saber emergente, vai empurrando as fronteiras paradigmáticas da ciência da educação, no pressuposto de que *uma criança se torna capaz de aprender na dependência do modo como opera a dinâmica que a constitui sujeito* (SOARES: 1995). Isso significa que o sujeito epistêmico que precisa da inteligência, além de condições bio-psicossociais em níveis de maturação compatíveis, para construir conhecimento e tomar posição no mundo do representável, é o mesmo que do saber que tem não sabe que sabe, só podendo a este ter acesso estando em falta-sujeito, portanto, do desejo e que, no domínio do simbólico, encontre expressão possível.

O ponto de partida seria, então, compreender porque alguns alunos aprendem, isto é, conseguem apresentar respostas de aprendizagem consideradas bem sucedidas e outros, ao contrário, não aprendem, ou seja, só conseguem apresentar respostas de aprendizagem consideradas de *fracasso*. No primeiro caso, observamos que, por estarem identificadas ao ideal do Outro, a demanda recebida pela via escolar, encontra forma de resposta socialmente reconhecida. E esta resposta pode ser lida como uma simples reprodução. Não há aí do aluno nada de genuinamente

seu mas ele está inscrito na ordem socialmente aceita dos *normais*. Há outra categoria de respostas bem sucedidas que dizem de uma forma de o aluno colocar-se em relação à demanda do Outro, sem a este, no entanto, submeter-se. Quando isto ocorre, é que o aluno conseguiu fazer o *jogo* com o adulto e suportar as pressões do ambiente, sem alienar sua subjetividade. Há algo aí que ao lhe ser feito apelo, pode responder de forma consistente, assegurando ao aluno a preservação de sua condição de sujeito.

No segundo caso, ou seja, dos alunos que não conseguem aprender, verificamos que, ao acionarem seus mecanismos para responder à demanda do Outro, estes não são suficientemente consistentes para fazê-los suportar toda a pressão que lhes advém do ambiente escolar. O apelo endereçado a algo que é suposto poder responder positivamente retoma sem a consistência necessária. E o efeito disso é uma resposta imediata que, no social, se reconhece como de *fracasso*. O aluno não apresenta uma resposta bem sucedida na conformação do desejo do Outro, mas também não consegue fazer o *jogo* que lhe garantirá a prevalência de seu próprio desejo. Ele *fracassa* na tentativa de mostrar uma resposta positiva de aprendizagem, como também de acionar um mecanismo que lhe assegure a expressão de uma resposta direta. Na verdade, ao *fracassar* em sua tentativa de dar conta de uma demanda que no ambiente escolar toma forma e a ele se endereça, o aluno responde como pode. Ele faz *sintoma*. A resposta de *fracasso* é, assim, a ex

pressão sintomática de sua impossibilidade. Sintoma que é individual, mas que no social se lê. Como afirma Contardo CALLIGARIS: ... o *sintoma* é sempre social. O que se denomina individual, singularidade, é sempre o efeito de uma rede discursiva que é a rede mesmo do coletivo. (CALLIGARIS: 1991).

Considero indispensável, a esta altura, explicitar um pouco a noção de sintoma na infância. Segundo Charles MELMAN, *Sintomas são em geral: incapacidades e que ocorrem na escola e na conduta*. (MELMAN: 1986). Desse modo, não se poderia falar no que concerne às crianças, de sintomas neuróticos propriamente ditos, sendo mais apropriado falar-se de sintomas deficitários. Ou seja, o sintoma seria *uma maneira da criança se proteger, se manter, subsistir na ocultação de uma subjetividade de certa forma jogada na face do meio ambiente*. (Ibid). Martine LERUDE-FLECHET é da mesma opinião, preferindo denominar as produções inconscientes infantis, que cumpriram o mesmo papel do sintoma no adulto, de *manifestações sintomáticas* (LERUDE-FLECHET: s/d). Vamos encontrar também em Alfredo JERUSALINSKY um modo particular de considerar o sintoma da infância, o qual permitiria uma aproximação maior do ato pedagógico, quando uma resposta de aprendizagem toma essa forma desconcertante de um *fracasso*. Diz JERUSALINSKY: *respon. der com o real da imagem ao que falta no real é da ordem do sintoma infantil, ou seja, da produção de um corpo es. tranho à sua estrutura, um artefato imaginário no qual não pode se reconhecer*.

como sujeito. (JERUSALINSKY: si d).

É, portanto, na dependência do modo como se constitui sujeito que uma criança se torna capaz de aprender. Se algo na dinâmica de subjetivação claudica, na aprendizagem irá aparecer. Trata-se então de indagar o que seria, do ponto de vista da psicanálise, o elemento estruturante do sujeito. A resposta vamos encontrá-la de forma inapelável em Joel DOR: ... a *função paterna constitui um epicentro crucial na estruturação psíquica do sujeito* (DOR: 1991), na medida em que ela irá determinar a existência de um lugar terceiro na lógica da estrutura, conferindo àquele que vier a ocupar tal lugar uma consistência essencialmente simbólica. É por estar investido simbolicamente, em virtude da atribuição imaginária do objeto fálico, que este elemento terceiro, não necessariamente um pai real, irá propiciar a operação metafórica do Nome-da-Pai, mediante a qual a criança substituirá o significante do desejo da mãe, pelo significante Nome-do-Pai. É a partir dessa operação inaugural, tendo por base o recalque originário que a criança poderá constituir-se como sujeito. Sujeito desejante que, por estar estruturalmente em falta, poderá, portanto, aprender.

Assim, se a função paterna é estruturante para o sujeito, e se a criança se torna capaz de aprender na depen

dência do modo como opera a dinâmica que a constitui sujeito, é a partir da inconsistência da função paterna que se poderia explicar como se sustenta o *fracasso escolar* do lado de quem não consegue aprender. Feito o apelo à função, algo não responderia com a necessária consistência, capaz de conduzir o aluno a uma resposta de sucesso.

Da escola à clínica, quantos passos? Quantos passos serão necessários para que uma criança faça o caminho de sofrimento da aprendizagem ápatologia? Quando ela chega à clínica carregando seu *sintoma* e, em geral, inscrita num discurso parental-escolar, o que se pode, de imediato, perceber é que ela não

Da escola à clínica, quantos passos? Quantos passos serão necessários para que uma criança faça o caminho de sofrimento da aprendizagem à a patologia?

consegue dizer com as próprias palavras porque está ali, embora sobre palavras, *mas outras*, para dizer sobre seu *problema*, suas *dificuldades*, seu *fracasso*. Ela é falada, não fala, a não ser pela expressão do sintoma que a constitui. Única forma talvez de dizer de sua angústia, de sua insegurança, de seus medos, de sua perplexidade diante da demanda que lhe fazem e não encontram meios de atender. Única forma talvez de dizer-se.

Muitas vezes o caminho da escola à clínica só tem uma forma de resolver-se: pelo seu retorno, ou seja, deixando à escola que aí se esgotem as possibilidades de ação estritamente pedagógica. E, nesses casos, só uma prática

clínica fortemente alicerçada em princípios éticos pode sustentar a decisão e garantir bons resultados. Não é raro que simples manifestações de incapacidades transitórias com repercussões na aprendizagem, sejam avaliadas como deficiências graves ou anomalias carentes de tratamento. E o que se solucionaria apenas com sensibilidade profissional e paciência pedagógica vira caso clínico. Os consultórios estão cheios de demandas que não ultrapassam os limites do pedagógico, numa flagrante evidência do quanto vem sendo patologizado o *ato de ensinar-aprender*.

Creio que os passos que levam da escola à clínica correspondem, muitas vezes, ao descompasso entre os cursos de formação de educadores e a sociedade. E isso tem a ver com a política de educação em desenvolvimento no país. Se as escolas estão despreparadas e os professores, no exercício de suas funções, não conseguem responder

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

DOR, Joel. *o pai e sua função na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *A invenção do psíquico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: Educ:Escuta, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LERUDE-FLECHET, Martine. Algumas observações sobre os sintomas da criança. In: *Psicanálise de crianças*, vol. 1, s/d.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Sintoma de infância*. Cad. de Trad. e Trans. I AFB, n.º 17, s/d.

MELMAN, Charles. Sobre a infância do sintoma. In: *Bulletin de l'Association Freudienne Internationale*, n.º 19, 1986.

às demandas da sociedade, é que o descompromisso do governo para com tais demandas impede as iniciativas de transformação, mantendo as práticas ultrapassadas sem consonância com as necessidades do progresso. O discurso neo-liberal não vem contribuindo efetivamente para operar um distanciamento entre a escola e a clínica.

Haveria alguma coisa por fazer? Acredito que uma *escuta pedagógica* dos atores implicados no ato de ensinar-aprender - alunos, professores, pais - poderia se constituir numa forma de tornar cada vez mais distante o caminho entre a escola e a clínica. E esta, portanto, a minha aposta: que no espaço gerado por essa *escuta pedagógica* as crianças que fracassam, e também seus professores, possam inventar, falando, novas formas de ler o mundo e escrever a sua história. É que a escola, por escutar a própria fala, possa duvidar do saber de que se nutre.

SOARES, Jacy. *o avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise*. Tese de Doutorado, UFBA - Faculdade de Educação, Salvador, 1995.

NOTAS

- (1) Intervenção realizada no PRIMEIRO ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA DA BAHIA - Psicopedagogia na Clínica e na Escola, 21 de setembro de 1996.
- (2) Conforme estudos de Luís Antonio Cunha, Dorneval Saviani, Roberto Jamil Curi, Guiomar Namo de Meio, Antonio Joaquim Severino, dentre outros.