

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Caderno de Debates do **NAAPA**

Questões do cotidiano escolar



Março - 2016



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Gabriel Chalita

Secretário

Emilia Cipriano Sanches

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Fátima Aparecida Antonio

Coordenadora

Núcleo Técnico de Currículo

Luiz Fernando Franco

Coordenador

**Núcleo de Apoio e Acompanhamento
para Aprendizagem**

Adriana Watanabe

Coordenadora

Equipe Técnica - NAAPA

Renata Montrezol Brandstatter

Assessoria Pedagógica

Carla Biancha Angelucci

Flávia Schilling

Editorial

Centro de Multimeios | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas

Fernanda Gomes

Editoração - Artes Gráficas

Angélica Dadario

Fernanda Gomes

Acervo Fotográfico

Memorial do Ensino Municipal

Foto capa - EMEF Conde Pereira Carneiro

Vídeo Educação

Adriana Caminitti

Foto quarta capa - Equipes dos NAAPAs

Acervo NAAPA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Caderno de Debates do **NAAPA**

Questões do cotidiano escolar



Março - 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
Caderno de debates do NAAPA : questões do cotidiano escolar. –
São Paulo : SME / COPED, 2016.
160p. : il.

Bibliografia

1.Educação 2.Aprendizagem I.Título

CDD 370

Código da Memória Técnica: SME3/2016



Caras Educadoras Caros Educadores

O Caderno de Debates surge a partir da proposta de implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA como mais um recurso, teórico-prático e reflexivo, para a formação continuada de nossas educadoras e nossos educadores que atuam nas Unidades Educacionais e Espaços Educativos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

As escolhas das temáticas que compuseram esta publicação emergem do cenário explicitado nos cotidianos educativos, de diferentes relatos e dos registros das equipes dos NAAPAs.

As autoras e os autores foram selecionados a partir da expertise de seus campos de conhecimento e atuação, de pesquisas realizadas e de militância nas diferentes temáticas.

O título Caderno de Debates foi assumido, pois acreditamos na provisoriidade de verdades e conhecimentos, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural na produção de informações e no acúmulo dos diferentes saberes.

O compromisso do NAAPA firma-se com os(as) educandos(as) que vivem em situações de risco social e com os(as) que apresentam modos de ser, agir e aprender que não são hegemônicos e que nos desafiam a reinventar o cotidiano escolar, o currículo, as relações.

As treze equipes dos NAAPAs colaboraram na identificação das situações complexas das Unidades Educacionais para a compo-

ção deste material de estudo e debate. A seleção de textos pretende criar indagações sobre os diferentes modos de ser e de agir presentes no cotidiano educacional. Também, busca oferecer subsídios para a práxis educativa comprometida com a superação e/ou transformação, quando necessárias, das relações estabelecidas entre os sujeitos.

A partir do reconhecimento da complexidade da vida, das relações sociais, econômicas, políticas e educacionais, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lança este material com o intuito de potencializar o processo de ensino-aprendizagem em nossas Unidades Educacionais.

Desejamos que todas e todos sintam-se convidados a realizar trabalhos educativos coletivos visando ao enfrentamento das situações complexas existentes no cotidiano educacional. Temos a certeza de que juntos teremos condições de garantir uma educação com qualidade social a todas e a todos educandos de nossa Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

**SME/COPED - Núcleo de Apoio e Acompanhamento
para Aprendizagem - NAAPA**

Sumário

Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA	9
1. O cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções	19
<i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	
2. Criar o desciançável	35
<i>Maria Cristina Vicentin</i>	
3. Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer.....	45
<i>Flávia Schilling</i>	
4. Medicalização	59
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
5. Saúde mental e escola	81
<i>Rinaldo Voltolini</i>	
6. A importância do ambiente na constituição da linguagem	97
<i>Claudia Mazzini Perrotta</i>	
7. Adolescentes em medida socioeducativa e/na escola.....	119
<i>Gabriela Gramkow</i>	
8. Apropriação da escrita: um direito de todos	139
<i>Tânia Regina Laurindo e João Wanderley Geraldi</i>	
Sobre as Autoras e os Autores.....	157



Foto: Adriana Camini



Foto: Jovino Soares



Foto: Mariana Mantovani



Foto: Daniel Arroyo



Foto: Mariana Mantovani



Foto: Mariana Mantovani



Foto: Daniel Arroyo



Foto: Maria Conceição



Foto: Daniel Arroyo



Foto: Daniel Arroyo



Foto: Ivonno Soares



Foto: Mariana Camini

Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA

O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) é um serviço criado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, a partir do Decreto nº 55.309, de 17/07/2014, e regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela Portaria nº 6.566, de 24/11/2014. Para a sua criação foi considerada a demanda apresentada pelo núcleo multidisciplinar que identificou que mais de 50% das educandas e dos educandos encaminhados para avaliação de hipótese diagnóstica de deficiência não apresentavam tais questões, mas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem decorrentes de situações sociais, familiares e cognitivas. A partir dos princípios e eixos do Programa Mais Educação São Paulo, da publicação das legislações de Assistência Psicopedagógica e de Assistência Psicológica, foi planejado um conjunto de ações que ampliaram o atendimento aos problemas educacionais apontados pelas educadoras e educadores.¹

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) é composta por treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) que atuam em parceria com as Unidades Educacionais e trabalham para implantação e implementação das políticas públicas educacionais vigentes. Em cada DRE foi implantado um Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem, perfazendo treze Núcleos na cidade, com a composição de sete profissionais em cada um deles, sendo 1 Coordenador(a), 1 Assistente Social, 1 Fonoaudiólogo(a), 2 Psicólogos(as) e 2 Psicopedagogos(as).

Todas as ações das equipes dos NAAPAs têm como diretrizes: os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, a concepção

¹ Entende-se por educadoras e educadores todos os profissionais que atuam nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

de currículo “que ultrapassa conhecimentos únicos, permitindo tratá-lo numa perspectiva plural” (SÃO PAULO, 2016, p.7), instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades, com a participação intensa da comunidade educativa; a gestão democrática; a qualidade social da educação; o acesso e a permanência do estudante na escola; o acompanhamento de práticas educativas que respeitem a diversidade humana, os diferentes modos e potências do aprender.

De acordo com Moysés e Collares

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 42).

Muitas vezes, problemas educacionais, que podem ser produzidos no interior de um sistema de ensino ou na maneira em que vivem socialmente e/ou culturalmente as crianças, os adolescentes e os jovens, são reduzidos a dificuldades individuais e orgânicas, culpabilizando-os(as) pelo não aprender.

Tem-se verificado nas Unidades Educacionais uma quantidade significativa de crianças, adolescentes e jovens com diagnósticos relacionados aos supostos transtornos de aprendizagem e de comportamento como: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Distúrbio Reativo de Vinculação da Infância, entre outros, deslocando, assim, problemas e dificuldades sociais e institucionais ao corpo das educandas e dos educandos.

Nota-se que muitas situações apresentadas como problemas educacionais dos(as) educandos(as) são potencialmente reveladoras de possibilidades educativas, as quais contribuem para a conquista do direito à aprendizagem de todas e todos.

Percebe-se neste contexto, de fundamental importância, a reflexão sobre a diversidade humana, cultural e dos modos de vida, a qual não pode prescindir de reflexões que problematizem as questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais, imigratórias, pois são dimensões da vida de

nossos(as) educandos(as) que impactam diretamente nos seus modos de ser e estar na escola/no mundo.

A orientação deste serviço vincula-se com princípios de uma educação comprometida com a ética, a cidadania, a garantia de direitos, na perspectiva de problematização de práticas excludentes e alheias à diversidade dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e de toda comunidade educativa, considerando o acúmulo de discussões acadêmicas, programas institucionais, políticas públicas e legislações, para que sejam a tônica das formações de educadores(as), bem como a diretriz do trabalho.

As ações do NAAPA se fundamentam nos seguintes princípios:

- a. defesa, promoção e proteção dos Direitos Humanos;
- b. defesa e promoção do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- c. promoção, defesa e proteção do direito à educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos;
- d. respeito à diversidade e à singularidade, em especial, nos processos de ensino-aprendizagem.

A formação concebida para sujeitos formadores como um processo permanente supera a visão de que o(a) educador(a) é mal formado(a) e, formando-o(a) adequadamente, toda a responsabilidade pelos processos educacionais será dele(a).

Propõe-se que a Unidade Educacional seja um espaço de criação e recriação de culturas, em que todos os sujeitos envolvidos neste processo possam agir de modo colaborativo na proposta educativa. Acredita-se que a finalidade das Unidades Educacionais não seja somente garantir aprendizagens normatizadas, mas a busca de sentidos nos seus modos de ser, existir, relacionar, sofrer, pautados pelos campos da Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ciência e Arte. A concepção de Educação trabalhada nestes Núcleos compreende

Uma educação voltada para a humanização deve ser pensada na perspectiva de construir uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade, a preservação ambiental, a constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade. (SÃO PAULO, 2016, p.7).

A proposta de trabalho para implantação e implementação dos Núcleos de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem foi instituída considerando três objetivos:

- a. articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);
- b. apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as) que apresentem dificuldades no processo de escolarização decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;
- c. realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar e multiprofissional dos(as) educandos(as), mediante análise da solicitação da equipe gestora.

Importante destacar que a avaliação citada no terceiro objetivo é realizada com vistas à compreensão dos fatores que prejudicam o processo educacional. Trata-se de uma avaliação que incorpora a análise da vida escolar, das condições de vida dos(as) educandos(as), entre outros fatores. O desafio colocado nesta situação de avaliação é o de potencializar as ações educativas que efetivem o processo de escolarização dos(as) educandos(as), eliminando os processos pedagógicos excludentes, por vezes adotados no espaço escolar.

Nota-se que os objetivos elencados criam e potencializam condições de enfrentamento das problemáticas vividas nas Unidades Educacionais no que se refere às dificuldades que prejudicam o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as). Tal enfrentamento implica uma formação continuada, a partir da consideração do cotidiano escolar, das políticas públicas no/do território, do contexto social, das condições de vida dos(as) educandos(as), da identificação de vulnerabilidades e riscos sociais dos territórios atendidos.

A Secretaria Municipal de Educação considerou a demanda e os problemas apresentados nas Unidades Educacionais do Município de São Paulo para planejar o percurso formativo das equipes dos NAAPAs e das equipes escolares. Após análise do contexto apresentado na cidade, foram consideradas inicialmente as experiências vividas no histórico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), as quais não contribuíram com a permanência dos(as) educandos(as) que

apresentaram diferentes problemas em sua escolarização; a partir do vivido, buscou-se a construção de outra trajetória de formação, com o pressuposto de não estigmatizar e patologizar a diferença no ambiente educativo e, com isso, avançar na garantia do direito à educação com qualidade social para todas e todos.

Foram planejadas ações estratégicas para a implantação e implementação dos treze Núcleos. Iniciamos com os *Grupos de Estudos* na SME, os quais têm o objetivo de refletir, discutir e aprofundar os conceitos que permeiam a concepção e os princípios dos NAAPAs. Pretende-se garantir a ação-reflexão-ação, em que a teoria permite refletir sobre a prática e a prática interroga a teoria. Nesses Grupos de Estudos, os debates têm encontrado espaço para a sua realização, configurados e reconfigurados numa relação dialética entre os participantes.

Outra ação foi a contratação de assessores(as) com notória especialização na mesma área de atuação dos NAAPAs para refletir sobre o enfrentamento das situações mais complexas encontradas em cada território, com o intuito de potencializar ações nos diferentes âmbitos de atuação nas Redes Protetivas.

Pretende-se, com esta ação, construir com as equipes educacionais práticas pedagógicas que potencializem o processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as) e, de acordo com a singularidade das situações, realizar acompanhamento sistemático de algumas delas.

Os registros da atuação dos Núcleos são ações indispensáveis para o contínuo avanço da implementação deste serviço na RMESP.

Foi estabelecida uma parceria com o atendimento do Instituto de Psicologia da USP e os treze coordenadores dos Núcleos, como um espaço de reflexão sobre a gestão de equipes multidisciplinares na Educação em uma perspectiva institucional.

Percebeu-se fundamental a parceria desses trabalhos com os Supervisores Escolares que atuam cotidianamente nas Unidades Educacionais e, com isso, foram planejados seminários e palestras que buscaram desenvolver um trabalho colaborativo com esses profissionais.

Para a mobilização das equipes educacionais foram contratados 39 cursos, distribuídos pela cidade, que contemplaram os docentes e gestores das Unidades Educacionais, totalizando 1.623 inscritos no

ano de 2015. Com a mesma intencionalidade, aconteceram palestras, em todas as Diretorias Regionais de Educação, que compuseram as ações de cada região.

Diante deste contexto, foram elencadas algumas temáticas que foram trabalhadas nas ações de formação continuada nos treze NAAPAs na cidade, conforme segue:

- a. Concepções de aprendizagem, desenvolvimento e problemas de escolarização – aprendizagem e educação. O aprender e o não aprender. O papel da escola no processo de aprendizagem. Prevenção, avaliação e intervenção pedagógica. Possibilidades de intervenção docente. Identificação das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar. O processo de escolarização. Enfoque de diferentes perspectivas dos problemas de escolarização: saúde mental, fenômenos da linguagem, questões étnico-raciais, sexualidade e gênero, entre outros;
- b. Rede de Proteção Social – Políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente e constituição da Rede de Proteção;
- c. Saúde Mental – Aspectos históricos, sociais e culturais associados aos conceitos de infância e adolescência. Critérios de normalidade e patologia, noção de medicalização, mudanças históricas das categorias psiquiátricas, a lógica por trás das classificações médicas e a importância das variáveis contextuais na produção de sintomas. Inserção da criança e do(a) adolescente na família, na escola e em outros grupos sociais;
- d. Sistema de Garantia de Direitos – O Estatuto da Criança e do(a) Adolescente. Defesa, Proteção e Promoção dos Direitos da Criança e do(a) Adolescente, finalidades, atribuições e organização dos Conselhos dos Direitos e dos Conselhos Tutelares. Ética nas relações interpessoais e interinstitucionais. Gestão de Políticas Públicas. Conhecimento de ferramentas de monitoramento e avaliação de políticas públicas e do Sistema de Garantia dos Direitos e de instrumentos de mobilização social pelos direitos das crianças e dos(as) adolescentes;

- e. Vulnerabilidade e Risco Social – Conceituações de vulnerabilidades sociais. Fatores de vulnerabilidade na infância e adolescência nas sociedades contemporâneas, exposição ao uso abusivo de substâncias psicoativas. Exclusão social e suas interfaces com a violência. Sexualidade e fatores sociais e culturais de risco. Políticas públicas para proteção à infância e juventude. Questões de saúde e relações de gêneros, violência doméstica e sexualidade. Rede de Proteção Social nas ações integradas para a atenção de situações de vulnerabilidades e risco social.

O acompanhamento e a avaliação realizados pela SME/DOT/NAAPA dos trabalhos das treze equipes dos NAAPAs identificaram no ano de 2015:

- a. 1.184 itinerâncias em Unidades Educacionais realizadas pelas equipes dos NAAPAs, que apoiaram e planejaram com as equipes educacionais estratégias de enfrentamento para potencializar a aprendizagem das educandas e dos educandos e a garantia da permanência nas Unidades Educacionais;
- b. A participação de aproximadamente 506 Grupos de Trabalho com os agentes educacionais e representantes da Rede de Proteção Social (Unidade Básica de Saúde, Centros de Atenção Psicossocial, Centro de Referência de Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, entre outros) para discussão de casos e planejamento de estratégias territorializadas para o enfrentamento de situações de vulnerabilidade social e articulação com as equipes das Unidades Educacionais para o atendimento educativo, com qualidade social, das educandas e dos educandos;
- c. A presença de 1.623 docentes e gestores em cursos oferecidos pelos NAAPAs de todas as DREs sobre temas que envolveram violência escolar, transtornos mentais, medidas socioeducativas, acolhimento das educandas e dos educandos em situações de abrigo (Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes - SAICA), trabalho educativo em relação às dificuldades persistentes na leitura e escrita, com o objetivo de fortalecer a construção de projetos educativos que atendam a diversidade apresentada pela comunidade escolar das Unidades Educacionais do Município de São Paulo;

- d. A criação de 51 Grupos de Trabalho com as equipes educacionais a fim de acolher situações complexas entre as diferentes Unidades Educacionais e Espaços Educativos, com o objetivo de refletir e planejar coletivamente ações que possam potencializar as práticas educativas e pedagógicas necessárias para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem no ambiente educativo;
- e. O *Grupo de Estudo* como uma estratégia de formação que teve por objetivo refletir, discutir e aprofundar conceitos que permeiam a concepção e os princípios do NAAPA. Foram realizados dois encontros ao mês, totalizando 140 horas;
- f. Assessorias para as equipes dos NAAPAs em todas as DRES, totalizando 364 horas de trabalho. Teve como objetivo construir com as equipes dos NAAPAs práticas educativas que contribuíssem com o processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as) que apresentaram problemas significativos de escolarização;
- g. Palestras promovidas pela SME/DOT/NAAPA tendo em vista as solicitações da comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino. O público-alvo destas atividades foram os(as) educadores(as) das Unidades Educacionais.

A implantação e implementação deste novo serviço na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo demandou responsabilidade na condução dos trabalhos, tanto nas orientações para a formação das equipes como na contratação da Instituição parceira para o desenvolvimento destas ações.

A adoção de princípios, objetivos e pressupostos para a implementação da atuação das equipes com as Unidades Educacionais e as da Rede de Proteção Social do Município de São Paulo contribuiu positivamente no desenvolvimento dos trabalhos por todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) nas diferentes ações desencadeadas no ano de 2015.

Os desafios apresentados pelas equipes nas treze DREs e no âmbito da SME/DOT/NAAPA têm criado espaços e oportunidades para trabalhos conjuntos com as outras Secretarias Municipais da Cidade de São Paulo e, também, com seus serviços intersetoriais.

O desejo por uma educação com qualidade social tem mobilizado todas as equipes dos NAAPAs na construção de um trabalho coletivo com as Unidades Educacionais e as Redes de Proteção Social para a garantia de direitos, promovendo potências no aprender e criando diferentes possibilidades nas experiências no cotidiano escolar.

Referências

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Agir com a escola**: revisar, ressignificar, avaliar, replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2016.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME / DOT, 2014.

1. O cotidiano da sala de aula: compreendendo e enfrentando problemas e buscando soluções

Inês Barbosa de Oliveira

Buscar compreender aquilo que se passa na vida cotidiana das escolas, dos problemas relacionados aos alunos, comunidade escolar e profissionais da educação nas especificidades que expressam, as ações voltadas a solucioná-los, seus fundamentos e possibilidades, tem por objetivo principal produzir conhecimentos sobre o debate em torno do direito de todos à educação em sua relação com os cotidianos educativos, as políticas globais e cotidianas que visam a assegurar a educação de todos e de cada um como sujeito social de direitos e ativo em seu exercício.

O direito à educação traz como corolário o direito de aprender. Este emerge como bandeira de luta quando se opõe à ideia de que a universalização do direito de acesso à escolarização repousa meramente sobre a oferta de espaços escolares que possam receber todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Buscando problematizar as questões envolvendo este acesso e também a permanência nas escolas, a noção do direito de aprender traz para o debate a nevrálgica questão do combate ao assistencialismo por meio da escola e da limitação da escola a funções desvinculadas de sua função precípua, a de ensinar.

Reconhecer e valorizar o inalienável direito de aprender e a correspondente obrigação da escola de ensinar a todos – visto que este direito não pode ser relativizado – exigem ações pedagógicas não contempláveis por medidas assistenciais subsidiárias ou punitivas, e para pensá-las é preciso dialogar com os documentos legais, os programas e projetos educacionais em andamento e os modos como, em diferentes realidades escolares, aquilo que é proposto e preconizado se converte em efetivo exercício do direito de apren-

der, por meio de quais processos e mecanismos os praticantes da vida cotidiana dialogam e recriam essas normas e tecem conhecimentos e aprendizagens efetivas.

Partimos do pressuposto que a escola pública, laica e gratuita PARA TODOS precisa, além de inserir todos formalmente no processo de escolarização, reconhecer TODAS as diferenças como fazendo parte da pluralidade social e assumir sua responsabilidade com TODOS os alunos, independentemente de seus problemas intelectuais, psíquicos e sexuais, familiares ou socioeconômicos. A busca de superação de seus padrões de comportamento que desconsideram a vivacidade infantil e as necessidades de movimento próprias da infância inclui-se nessa luta, bem como a estigmatização de crianças e jovens em dificuldades.

Sem desconsiderar os efeitos da vulnerabilidade social, intelectual e psíquica ou familiar sobre o cotidiano das escolas e salas de aula frequentadas pelas crianças atingidas por cada uma delas, precisamos conceber o atendimento aos alunos com qualquer uma dessas dificuldades como parte do processo de assegurar o exercício efetivo do seu direito de aprender e responsabilidade da comunidade escolar como um todo. Isso implica em – antes de buscar explicar as causas da vulnerabilidade reduzindo responsabilidades e expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes e, em alguns casos, em relação aos seus direitos de estar na escola e na sala de aula – buscar compreender as possibilidades de solução inscritas nos problemas e acionar mecanismos e profissionais de modo a combater a vulnerabilidade, não por alguma razão humanitária ou caritativa, mas porque são esses mecanismos e profissionais que irão garantir que, quaisquer que sejam os problemas enfrentados, todos os alunos terão direito efetivo de aprender.

Nesse sentido, uma das questões que emerge dos relatos disponibilizados pela equipe do NAAPA relaciona-se à burocracia institucional, incapaz de atender devidamente a demandas que fogem ao padrão (re) conhecido das necessidades genericamente pensadas e desafiam o já sabido e o instituído, exigindo criatividade e flexibilidade das equipes profissionais envolvidas no caso. Evidentemente que não é simples atender essas demandas nem responder satisfatoriamente a esses desafios. Por outro lado, entendermos que a compreensão de que a responsabilidade com aqueles que “não têm jeito” (SILVA, 2012) é a mesma que com os

“bons alunos”, “tranquilos” e adaptados aos modos próprios de funcionamento das escolas, é fundamental para que a produção de soluções instituintes, fora do padrão, tornem-se possíveis e sejam reconhecidas como necessárias na medida em que são avaliadas como as únicas passíveis de assegurar o atendimento desses alunos e de assegurar que exerçam seu direito de aprender.

A insistência no cumprimento de padrões gerais compromete as possibilidades de atendimento infantil. É perceptível nos relatos o desconforto dos profissionais da escola com os alunos cujas dificuldades são relatadas, mas também o é a autorização autoconcedida de não atendê-los, nas mesmas vozes, responsabilizando a vítima, sua família ou sua saúde por aquilo que a impede de frequentar corretamente o *espaçotempo* escolar e aprender. A maior parte dos diagnósticos apresentados repete velhos discursos sobre comportamentos-padrão, sobre como “devem ser” famílias e crianças e as causas daquilo que se costuma classificar como “falta de estrutura”. Paralelamente, a escola e seus profissionais jamais relatam falhas próprias ou reconhecem em suas próprias dificuldades ou nas atividades escolares, com frequência entediantes, os limites ao atendimento dessas crianças. O deslocamento das causas dos problemas para as famílias, para o meio social ou para as próprias crianças é a regra.

Não está aqui nenhuma cobrança idealizada em relação às possibilidades de ação das escolas e seus profissionais. O que percebemos é a preponderância de uma compreensão individualista, modelar e técnica dos problemas enfrentados e o que parece ser também necessário é refletir sobre eles nos e pelos cotidianos escolares a partir da compreensão da sociedade em que vivemos, seus valores sociais e padrões, e o poder dos preconceitos e do imaginário social sobre famílias, profissionais da educação e alunos.

Na maior parte dos depoimentos, o que se percebe é o uso de padrões familiares, sociais e de comportamento como valor e como norma, numa perspectiva que expressa evidente preconceito com relação aos “diferentes”. Inocentados ou culpabilizados pelos seus atos transgressores – dependendo se são percebidos como vítimas ou não – juntam-se uns aos outros como “casos” insolúveis, porque estão fora daquilo que cabe na padronização de atendimento e de comportamento “aceitável”.

A marginalidade, inocente ou culpada, entra no rol dos julgamentos e prescrições: certo e errado, bom e mau, definindo-se, a partir daí, as responsabilidades da escola.

É assim que lemos, nos relatos, os problemas da criança hermafrodita, aquele de quem o pai abusou e cujo tio “maconheiro” agride verbalmente, libidos fora de controle, desvios de sexualidade e problemas relacionais. Em todos os casos, a agressividade é percebida como problema porque a docilidade é o padrão; a sexualidade é tida como exacerbada, condenada pelo moralismo social que rege o ambiente escolar, em nome da assexualidade como padrão aceito, entre outros problemas menos gritantes, mas que desembocam sempre sobre uma autoabsolução da escola e de seus profissionais com relação ao que não se faz e não se pode fazer por esses alunos.

Evitando entrar na mesma seara daqueles que compreendem as escolas com base no julgamento daquilo que não se faz nela, interrogamos de que modo o próprio sistema poderia criar e produzir modos de atendimento que ajudem as escolas e seus profissionais a resolver seus casos mais complicados, ao mesmo tempo em que as orientem no encaminhamento das questões mais corriqueiras em busca de garantir a todos os seus alunos o exercício do direito de aprender. Como se pode auxiliar as escolas na ruptura com os preconceitos que dão origem às diversas formas de discriminação por elas praticadas? Mais do que isso, como fazer para que leituras preconceituosas e excludentes das questões com as quais a escola se depara sejam superadas por uma compreensão ampliada daquilo que significam, como foram gestadas e com base em que sistemas de pensamento científico, político-ideológico e moral?

Para tratar dessas questões, visto que respondê-las é uma impossibilidade, além de ser perigoso para a permanência necessária da reflexão sobre elas, o texto é organizado em três debates, inter-relacionados e complementares, buscando inscrever os problemas relatados e o imaginário social que se depreende dos relatos em um cenário ampliado, que, indo além da escola, a percebe como inscrita em uma sociedade com valores e conhecimentos atuantes nas leituras de seus acontecimentos. Primeiramente, buscaremos debater a questão da agressividade infantil e o modelo social do cidadão dócil e integrado, em contraposição a uma realidade social crescentemente violenta e rompida com seu próprio

padrão. Em segundo lugar, voltaremos ao debate sobre a patologização da vida e a medicalização que dela deriva, seus riscos, suas inadequações e seus significados políticos e sociais, relacionando-a com o primeiro item. Finalmente, abordaremos a questão das famílias e da responsabilização parental por problemas sociais que fogem à sua alçada ou às suas possibilidades educativas, refletindo sobre as possibilidades de as escolas atuarem diferentemente em relação à participação das famílias daqueles alunos cujos responsáveis não podem ajudar no encaminhamento de alguns problemas.

Encerro o texto com uma reflexão em torno da necessidade de desidealização das soluções pensadas e propostas para que sejam mais marcadamente realistas possíveis possam ganhar corpo e legitimidade, lembrando sempre que elas trazem problemas insuspeitos antes da sua adoção e que, por isso, mais do que qualquer medida bombástica é o acompanhamento permanente, engajado, responsável e consciente dos limites do real que podem melhor atender escolas, profissionais de educação e alunos na busca de assegurar acesso à educação e aos conhecimentos a todos.

Agressividade infantil, docilidade cidadã e violência social

Muitos dos depoimentos referem-se aos estudantes com problemas, considerando-os agressivos. Alguns dos casos parecem efetivamente sérios, como o aluno que atira cadeiras e o outro que feriu uma professora. No entanto, penso que antes de responsabilizar os alunos e considerá-los apenas individualmente, é preciso não negligenciar as condições sociais em que vivem, e mais do que isso, os valores e práticas sociais hoje hegemônicos em relação à questão.

Vivemos hoje diante de acontecimentos e situações em que a violência é a tônica. A influência dos atuais padrões de agressividade na sociedade sobre a constituição das identidades sociais precisa ser considerada, sob pena de continuarmos a viver idealizando o espaço escolar em relação à sociedade na qual ele se inscreve, como se fosse possível apartar escola e sociedade. A agressividade contra autoridades instituídas ou contra cidadãos inocentes em virtude de suas crenças ou comportamentos vem invadindo noticiários e famílias no Brasil e no exterior.

Apenas nos últimos anos, presenciamos barbaridades nesse quesito praticadas por grupos e sujeitos agindo fora da lei ou, pior ainda, por autoridades legais na mesma medida. Isso evidencia a preponderância de um padrão de comportamento social agressivo sobre o padrão que pretendemos fazer preponderar na escola, que é o da amabilidade, companheirismo e tolerância. Há algum tempo, causou horror e espanto na sociedade brasileira o episódio ocorrido em Brasília em que três rapazes atearam fogo a um indígena e se justificaram alegando terem pensado “que se tratava de um mendigo”. Algum tempo depois, no Rio de Janeiro, um grupo de rapazes espancou uma doméstica e, de modo semelhante, alegou terem pensado “que se tratava de uma prostituta”. Sem entrar nos detalhes morais dos acontecimentos, cabe ressaltar que o horror causado pelo primeiro acontecimento não se repetiu com o segundo. Percebe-se que, entre um e outro, a consciência social se modificou, tornando menos grave a ação, representando uma implícita “autorização social” para a barbárie.

Episódios mais recentes, espantosamente frequentes e espalhados pelo mundo todo nos chegam aos borbotoes, mostrando-nos inequivocamente que as relações sociais entre sujeitos e grupos sociais sofreram relevante inflexão para a violência explícita. Ladrões, ou supostos ladrões, acorrentados a postes, jovens inocentes expulsos de transportes públicos e agredidos por outros jovens – como no Rio de Janeiro – se juntam a refugiados que levam rasteira de uma repórter, a professores espancados por policiais e a casais homossexuais espancados na rua, apenas por estarem juntos. Percebe-se aqui o crescimento da aceitação da ideia de que a sociedade “pode” e deve “corrigir” os desvios comportamentais de alguns de seus membros pela violência. Crises de autoridade, pais sem controle sobre os filhos, brigas comuns que terminam em hospitais complementam essa experiência da ampliação da violência cotidiana e da desvalorização das relações amigáveis e amistosas entre os diferentes.

Vivendo nesta sociedade, frequentemente em locais em que a violência cotidiana é e foi a regra social mesmo antes desse crescimento aqui exposto, esses alunos comportam-se a partir daquilo que aprenderam e aprendem cotidianamente. O combate ao comportamento agressivo no cotidiano escolar precisa ser socialmente travado, e não apenas destinar-se a “corrigir” estudantes revoltados ou descontrolados. O trabalho

cotidiano nas escolas, qualquer que seja o percentual de alunos agressivos e violentos, precisa incluir a luta contra a violência, entendendo-a como uma questão social e não apenas em busca do disciplinamento daqueles que fogem aos padrões aceitáveis de agressividade. Cabe também lembrar que, embora o excesso de agressividade e a violência sejam condenáveis, porque nocivos às relações sociais e à construção de uma sociedade plural e democrática, é preciso evitar a armadilha da luta pela docilidade. A formação do sujeito social dócil e enquadrado traz, em si, outros problemas que não devem ser negligenciados, como a falta de iniciativa, a incapacidade crítica de questionar autoridades injustas ou de enfrentar situações difíceis em que alguma agressividade se faz necessária para não se sofrer com desrespeito.

É preciso, portanto, incluir os problemas de agressividade desses alunos em uma leitura social da questão que inclua discussões sobre o meio social, as aprendizagens sociais que organizam os comportamentos percebidos, os modos de criar outras aprendizagens que rompam com os excessos sem comprometer a capacidade desses alunos de proteger-se e de sobreviver no meio social em que vivem. A luta é, portanto, coletiva e social e requer superar os padrões naturalizados de uma sociedade supostamente solidária e de alunos dóceis e educados para o respeito à autoridade justa, idealizados e inexistentes na vida da maioria desses estudantes tidos como problemáticos, em busca de uma educação escolar que considere a inscrição da escola numa sociedade agressiva e frequentemente violenta com esses meninos e meninas. Enfrentar esse tipo de problema não como “desvio” individual, mas como expressão de uma realidade social dura na qual a escola se inscreve é um desafio difícil e exigente.

Não sabemos lidar com muitas dessas questões. Nossa estrutura escolar não favorece esse tipo de ação e muitos de nós nunca vivenciamos a violência e a discriminação. Exemplos de mudanças nas rotinas, incluindo mais atividades artísticas em substituição a atividades e profissionais disciplinadores ou ações mais coletivas de combate à agressividade, entre outros, podem nos servir de inspiração e ajuda para combater os excessos de agressividade não por meio de punições ou reprimendas, mas por processos de inclusão e propostas de produção de formas alternativas de expressão que possam mais do que cercear,

formar a partir de outros valores e critérios. Sair do esquema individualista de percepção da agressividade e da violência como ações isoladas de sujeitos desviantes parece ser um caminho promissor para o encaminhamento das questões relacionadas às agressões cometidas pelos alunos e narradas pelos profissionais das escolas.

Patologização da vida e medicalização: significados sociais, riscos e inadequações

Em muitos casos, e nos relatos isso é perceptível, as explicações patologizantes precedem as tentativas de compreensão dos problemas em suas especificidades. Atribuir tais comportamentos a doenças pre-existent e a distúrbios medicáveis produz a falsa sensação de que soluções estão sendo tentadas. Para abordar esta questão, trago a contribuição de Maria Aparecida Moysés (2013) na apresentação que faz da obra “Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos”, publicada pela Editora Mercado das Letras, com textos apresentados em Seminário ocorrido em São Paulo, em dezembro de 2012 (MOYSÉS; COLLARES; RIBEIRO, 2013). No referido Seminário, discutiu-se a problemática da medicalização da vida e da educação e sua relação com o retorno da preponderância do cientificismo sobre as abordagens mais socialmente referenciadas da vida cotidiana e dos problemas que dela fazem parte. Diz a autora:

Os processos de medicalização e patologização da vida e da política são crescentes no mundo contemporâneo, assumindo proporções que conseguem nos surpreender – e até assustar – novamente, a cada dia. As tentativas de padronização e homogeneização da vida avançam mais e mais, buscando eliminar, pela estigmatização, os diferentes modos de ser, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, aprender, lidar com os saberes já aprendidos, questionar, sonhar, se expressar... Busca-se silenciar e ocultar conflitos, sofrimentos de diferentes ordens, fantasias, utopias, discordâncias, questionamentos. As possibilidades de construir futuros diferentes ficam mais difíceis... As diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade são tornadas transtornos. Desigualdades são escamoteadas, transformadas em doenças. As questões coletivas, de ordem política, social, econômica, cultural, afetiva, que afligem milhões de pessoas, são transformadas em individuais e reapresentadas como doenças, transtornos,

distúrbios. Problemas políticos são tornados biológicos, inatos à pessoa. A pessoa e sua família, que já sofrem a exclusão decorrente dos estigmas e preconceitos e da culpabilização, sofrem então uma segunda exclusão, agora disfarçada de inclusão: a da doença. (MOYSÉS, 2013, p. 15-16).

Concretamente, esses processos vêm produzindo nas escolas leituras medicalizantes dos comportamentos infantis e, com isso, a proposição de solução medicamentosa dos comportamentos considerados socialmente condenáveis. O que percebemos, neste processo e em suas consequências, é o que aponta a autora: a desqualificação da diferença, transformada em desigualdade e, mais do que isso, em doença. É assim que a criança que desafia a autoridade docente é percebida como portadora do chamado “Transtorno Opositor Desafiante (TOD)” e, em lugar de se buscar dialogar com o questionamento das ações das autoridades escolares, implícito no comportamento rebelde, propõe-se medicar a criança para que ela se torne dócil. Na mesma esteira, a criança agitada e/ou desatenta é classificada como portadora da mais famosa das síndromes, cuja existência foi desmentida por seu próprio “inventor” meses antes de sua morte, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).¹ Com isso, a Ritalina, medicação lesiva ao coração e de efeitos duvidosos no que se refere à promoção das aprendizagens escolares, vem sendo comercializada e ministrada a crianças a partir de diagnósticos mais do que duvidosos, para não dizer francamente equivocados. Os riscos para os alunos são enormes e o alívio para os profissionais de educação insuficiente.

Finalizando esses pontos 1 e 2, e sem pretender desqualificar o sofrimento docente com as impossibilidades de atuação junto a crianças e adolescentes extremamente agressivos ou inadaptados ao funcionamento escolar, parece importante atentarmos para dois fatos: o primeiro de que a educação é um direito também desses alunos “difíceis”, e o segundo de que, ao centrar as tentativas de solução no aluno, individualmente, estamos negligenciando a inscrição dos comportamentos observados num determinado meio social e as leituras que deles fazemos no pensamento socialmente hegemônico que esconde aquilo que dele se afasta: as imbricações entre os comportamentos infantis, o pensamento social, a sociedade, o positivismo que caracteriza os processos de individuali-

¹ Informação disponível em: <<http://psicologia-ro.blogspot.com.ar/2013/05/inventor-do-tdah-confessa-farsa-da.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

zação dos problemas e a medicalização como solução, desvinculando-os dos problemas encontrados no próprio sistema educativo. Retomamos Moysés (2013, p. 16-17) na já citada apresentação:

Ao ser a primeira ciência sobre os seres humanos a se constituir como ciência moderna, a medicina se constitui, por sua vez, em modelo epistemológico para as ciências do homem. Daí decorre que os processos de medicalização da vida são concretizados por profissionais da medicina, da psicologia, da educação, da fonoaudiologia, do direito; enfim de todas as áreas quando pensam e atuam em conformidade com o positivismo. Por esse motivo, as expressões medicalização e patologização têm sido amplamente utilizadas como sinônimos. A patologização naturaliza a vida. No mundo da natureza, processos e fenômenos obedecem a leis naturais; aí não existem direitos, apenas leis, do mais forte, do mais veloz, do mais ágil. Direitos são uma construção histórica do mundo humano, conquista de homens e mulheres ao longo do tempo, pela qual milhões morreram e continuam morrendo por sua consolidação. Ao naturalizar todos os processos e relações socialmente constituídos, a medicalização desconstrói direitos humanos. A medicalização da vida de crianças e adolescentes ocorre especialmente nos campos da aprendizagem e do comportamento, com a invenção das doenças do não-aprender e das doenças do não-se-comportar. Tudo se passa como se os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional e da vida em sociedade fossem decorrentes de doenças e que seriam resolvidos pelo campo da saúde; cria-se um círculo vicioso, em que a demanda assim construída amplia a patologização, que aumenta a demanda por serviços de saúde, que amplia ainda mais a patologização.

A desassistência global das populações pobres, o chamado fascismo societal (SANTOS, 2006) que caracteriza as relações do Estado com essas camadas da população, que as abandona e às vezes ataca em lugar de protegê-las, são temas necessários a essas reflexões e à produção de soluções que possam auxiliar professores e alunos nas salas de aula, de modo a assegurar aos alunos o seu direito de aprender e aos professores a tranquilidade necessária para promover as aprendizagens de seus alunos. Se consideramos ainda que, no cotidiano das salas de aula, professoras e professores atuam com turmas cheias, espaços pouco apropriados, material frequentemente insuficiente, auxílios esporádicos e escassos e cobranças excessivas, precisamos incluir nessa nossa reflexão a responsabilidade do

Estado pela produção de melhores condições de trabalho para os docentes e a reflexão sobre intervenções diretas nas salas de aula, assegurando mais tranquilidade ao cotidiano sem produzir a exclusão dos alunos identificados como problemáticos.

O acionamento de equipes de trabalho multidisciplinares para discutir as questões com as escolas, como vem sendo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP, produzirá tão maior contribuição quanto mais se for capaz de inscrever os problemas nas circunstâncias sociais em que são gestados, ampliando com isso o número de variáveis a considerar na análise deles e, consequentemente, na proposição de soluções. O contato com soluções práticas efetivadas em outros municípios, estados e países pode ser de grande valia na promoção dos debates e busca coletiva de soluções para os problemas enfrentados.

Medicar crianças, tirá-las de sala de aula, culpabilizá-las por não se adaptarem precisam ser problematizadas. Ações pedagógicas paralelas, atuação combinada com outras entidades e profissionais, intervenção de autoridades outras nos processos pedagógicos e, sobretudo, inscrição dos problemas em um mundo social que os transcende, neles inscrevendo-se, são mecanismos possíveis de combate que respeitam direitos de alunos e professores, aceitam a diversidade comportamental como parte da vida humana e social e, sobretudo, responsabilizam o Estado por aquilo que lhe cabe em relação a todos os cidadãos: oferecer educação básica pública, gratuita e de qualidade para todos

Responsabilização parental, padrões familiares estabelecidos e atendimento à infância em estado de vulnerabilidade social

Do mesmo modo que em relação à violência e agressividade dos alunos ou à medicalização destes comportamentos e dificuldades infantis, entende-se ser também necessário inscrever no contexto social para pensar ações e possíveis soluções mais coletivas e socialmente referenciadas, a questão da responsabilização parental pelos problemas enfrentados com e pelos alunos, redimensionando-a. Pais ausentes são percebidos pela escola como displicentes, negligentes ou incapazes de acompanhar seus filhos, quando sabemos que, muitas vezes, a ausência advém de impossibi-

lidades concretas de comparecimento à escola. A pobreza, em alguns casos, é percebida como incapacitante ou associada à “falta de interesse pela escola” enquanto o não comparecimento é percebido como obstáculo à intervenção dos profissionais da escola sobre os “casos” em questão.

Parece-me que, antes de responsabilizar as vítimas sociais – pais e mães pobres, desinstruídos, desassistidos ou simplesmente trabalhadores sem condições de conseguir liberação profissional para comparecer à escola – seria necessário refletir socialmente sobre a questão e buscar olhar pelo outro lado o problema, perguntando-se: como pode a escola assumir sua responsabilidade educadora por alunos cujos pais não podem ou não querem comparecer à escola? De que modo a escola pode intervir para proteger e educar crianças e adolescentes em situação de violência doméstica ou outras formas de vulnerabilidade social?

Sem nenhuma pretensão de responder às questões elencadas, nem me colocar como sabedora de soluções para a intervenção possível das escolas nesses casos, penso ser necessário considerar, mais uma vez, o problema desses alunos não como um problema individual ou familiar, mas como problemas produzidos por uma sociedade desigual, plena de iniquidades e francamente desfavorável às classes menos favorecidas, além de baseada num modelo familiar idealizado, incompatível com a maior parte das famílias brasileiras.

Inscriver as questões pessoais e familiares no contexto social não significa considerar explicações sociais globais como suficientes para a leitura dos problemas, mas incluir a questão social como variável relevante no combate a eles, buscando fugir à responsabilização das vítimas pelos problemas que enfrentam ou do seu oposto, satisfazermos-nos com explicações generalistas, desconsiderando os sujeitos que sofrem com elas, neste caso, os alunos com problemas.

Lutar contra os preconceitos que aparecem contra os pobres, os desinstruídos, aqueles que têm os arranjos familiares heterodoxos é, nesse sentido, um dos principais aspectos da questão. Buscar nos colocar de modo respeitoso e tão “neutro” quanto possível fugindo das explicações que reforçam, com base em preconceitos, a exclusão contra a qual se pretende lutar é uma condição necessária.

Assim, em que pese a própria pluralidade dos docentes, bem como as circunstâncias específicas das escolas, suas equipes, espaço físico, condições materiais e outras, temos que voltar nossa atenção para o caráter também social dos comportamentos e problemas apresentados e enfrentados pelos alunos e professores nas escolas. As salas de aula são espaços plurais, de produção, transmissão e circulação de conhecimentos e modos de estar no mundo e é a partir dessa sua configuração concreta que é necessário discutir os problemas que as atingem. A busca de homogeneidade será sempre vã, mas, para podermos não recorrer a ela, precisamos perceber na diversidade o próprio do mundo social e não um problema para a padronização exigida; precisamos pensar os modos plurais de estar no mundo como riqueza, que traz para a escola múltiplos conhecimentos que, enredados uns aos outros, podem ampliar interesses, repertórios e aprendizagens, contribuindo para minimizar, em muitos casos, os chamados distúrbios de comportamento. Precisamos redimensionar as próprias metas de formação, incluindo nelas espaços para as diferenças, especificidades, características de alunos, profissionais de educação, espaço físico e sociocultural no qual se inscrevem nossas ações.

Finalizando sem concluir: desidealização, compreensão e criação cotidiana do instituinte

Finalizando esta argumentação, que espero será útil aos profissionais envolvidos com o debate e aos alunos que poderão se beneficiar dos frutos desta contribuição, penso ser necessário assinalar que, apesar de em muitos momentos deste texto ter recorrido à ideia de que devemos fazer coisas diferentes das que estão sendo feitas, prefiro pensar que o que está sendo feito é o possível neste momento e que o amadurecimento das discussões e a produção de novas ações será consequência das reflexões que as experiências vivenciadas e a interlocução delas com este texto, e outros semelhantes, poderão suscitar no público envolvido com esses problemas e com a busca de soluções. Mais importante do que possíveis metas derivadas daquilo que seria necessário fazer, são as discussões locais, as aprendizagens coletivas, a troca de ideias a respeito de soluções compatíveis com cada realidade específica que poderão melhorar o cenário e permitirão aos profissionais envolvidos desenvolver mais e melhores formas de abordar e tratar os problemas.

Considerando sempre as salas de aula como *espaçostempos* de criação curricular e de conhecimentos (OLIVEIRA, 2013), bem como de produção de soluções para os problemas que se apresentam aos seus membros, entendo serem elas o ponto de partida e de chegada de toda e qualquer ação ou argumentação sobre os problemas nelas enfrentados e as soluções pensadas e praticadas para eles. O desafio que proponho é, assim, o de darmos “uma volta maior” na busca de compreensão das questões que se nos colocam, de modo a não isolar os cotidianos das escolas do mundo social no qual se inscrevem, refletindo sobre eles e encarando-os de modo situado socialmente. Daí o alerta que fazemos a respeito do problema do individualismo na nossa sociedade e das questões sociais que envolvem alunos e familiares. O que busco, sobretudo, é inserir a variável social nos problemas individuais, sem com isso contentar-me com explicações generalistas sobre dramas e problemas específicos. Ou seja, é no movimento circular e permanente do diálogo entre aspectos sociais, aspectos institucionais e aspectos individuais que podemos melhor nos situar para compreender de modo ampliado os desafios a enfrentar e munir-nos de mais e melhores condições de enfrentá-los.

Finalmente, entendo, ainda, que a interação dos profissionais externos, chamados em socorro das escolas e de seus profissionais, precisam, eles também, buscar escapar da armadilha do “dever-ser”, das propostas não implantáveis, das soluções que criam mais problemas do que aqueles que resolvem, das medidas que reforçam preconceitos em lugar de combatê-los.

O combate aos graves problemas aqui relatados, que comprometem as possibilidades de realização saudável do trabalho pedagógico é de todos e precisa ser encaminhado por todos e contar com todos. “Nenhum a menos” é o princípio regente das nossas responsabilidades educadoras, mesmo que saibamos que, como todo princípio, será sempre realizado parcialmente. No entanto, o processo de intervenção nesses e em tantos outros problemas precisa ser baseado nesse princípio para, de modo realista e socialmente referenciado, buscar sempre e incessantemente as “melhores” soluções possíveis para todos os envolvidos.

Referências

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A. L.; RIBEIRO, M. C. F. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-favela, favela-escola**: “esse menino não tem jeito”. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

2. Criar o descrençável^I

Maria Cristina Vicentin

Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: Estar sempre alegre; nunca ficar inativo; e, chorar com força por tudo aquilo que se quer.

Paulo Leminsky

Não é incomum que, ao visitarmos nossas trajetórias escolares, nos lembremos de situações em que fomos objeto, testemunha ou mesmo protagonistas de situações de isolamento, discriminação ou preconceito.

São situações em que as rugosidades do corpo (nossas “deficiências”, nossa variabilidade genética), as diferenças culturais (um sotaque, um estilo regional), as diferenças de classe, de idade ou ainda aquelas relativas às variações quanto aos modos de ser (nossas idiosincrasias, nossos pequenos territórios subjetivos) impõem aos encontros humanos um trabalho permanente de abertura à alteridade e à produção do comum.

Tais agonismos dos encontros humanos resultam, em boa parte, e mais especialmente no caso da nossa sociedade ocidental, no fato de que não dispomos de tradições imutáveis que deem conta de como devemos nos conduzir socialmente. Nós, humanos, não dispomos de códigos genéticos que determinem nosso comportamento. Os conflitos (e as estranhezas) emergem porque temos que reinventar as maneiras de lidar com o convívio com nossos diferentes, sem termos pautas permanentemente asseguradas de como fazer isto.

^I Retomo aqui o título de texto apresentado no Encontro Estadual de Centros de Atenção Psicossocial de 2012, realizado na Faculdade de Saúde Pública, USP.

Muitas histórias do sofrer na escola têm se dado quando tais rugosidades e estranhezas são remetidas à norma e à padronização, transformando as variações da vida em valoração moral; transformando as diferenças em desigualdade.

No processo histórico de constituição de sociedades normativas, a transposição da noção de norma da biologia (no sentido da regulação natural da vida orgânica) para a vida social, converte a anormalidade em inadaptção social. (LOBO, 1992).

Certas experiências do sofrer na escola têm se expressado na forma da irrupção do corpo, nos signos da agressividade e do descontrole, como nos contam as situações trabalhadas pelo Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

São crianças e adolescentes que expressam dramaticamente necessidades de cuidado, quando a omissão, a demora ou a hegemonia dos protocolos e da servidão às normas e portarias se colocam acima das suas necessidades, dos vínculos e dos territórios existenciais que forjaram. E o tempo, intensivo, conta demais para crianças e adolescentes.

- a) [para um garoto muito necessitado de atenção em saúde mental], o CAPSi mais próximo indica a impossibilidade de atendê-lo devido à burocracia de distribuição do atendimento no território;
- b) o aluno procurou a coordenação com um pedido informal de reclassificação para o turno da manhã [para não ficar em casa neste horário], mas foi prontamente orientado sobre o processo e que não seria possível naquele momento. Então K. caiu em choro compulsivo e explicou que o tio, ao acordar pela manhã, antes de usar droga, fica nervoso e o agride verbalmente...;
- c) [o aluno] não concluiu o acompanhamento por falta de vagas. Desde então, está sem atendimento psicológico e sem diagnóstico que explique as crises de agressividade e surtos que apresenta. (Fragmentos de casos do NAAPA).

São crianças e adolescentes que expressam dramaticamente, na forma de crises e desestabilizações, seus contextos de vida, quando os

modos de dizer ou brigar pelo que se quer não encontram cabida no corpo ou nos territórios existenciais e sociais em que se encontram. São crianças e adolescentes que, sem encontrar dispositivos de expressão, mergulham no não sentido e no isolamento.

a) não comparece às aulas, entretanto, no horário de saída dos alunos, costuma aparecer e envolver-se em situações conflituosas. [...] no desapontamento com a professora, as situações conflituosas se intensificaram; b) apresentou episódios de agressividade com os colegas, pouca concentração nas tarefas, vocabulário inadequado ao ambiente escolar, referindo-se aos colegas, professores e funcionários com palavrões; c) é necessário chamar reforços para poder contê-lo, pois o aluno fica totalmente inacessível e fora de controle [...] já fez tentativas de se jogar no vão da escada, com a justificativa de que desejava morrer. Ele se recusa a tomar o medicamento prescrito pelo médico psiquiatra, verbaliza frases que expressam ódio pela mãe, já tentou colocar fogo na casa [...] e agrediu a mãe que diz também ter medo dele. Após passar o momento de crise, não consegue explicar o que aconteceu e age como se nada tivesse acontecido. [...] fala sobre morte e relata cenas de agressividade que diz ter presenciado entre os pais e acrescenta situações que provavelmente assistiu em desenhos animados e filmes. (Fragmentos de casos do NAAPA).

Tais experiências ganham uma face ainda mais disruptiva quando colocam crianças e adolescentes muito perto do desamparo e do abandono. Nestes casos, a ausência de sustentação por parte dos adultos, que se realiza na forma da distância, da desimplicação, do julgamento ou da prescrição moral são decisivos para que as situações de desamparo e abandono tomem muitas vezes a forma das violências físicas.

Vamos tratar essas situações pensando a agressividade a partir da desimplicação dos adultos e indicar algumas pistas para a construção de uma atitude, uma disposição coletiva que resulte protetiva.

Confusão de línguas entre adultos e crianças

Vamos seguir algumas pistas de D. Winnicott (1987), um pediatra e psicanalista inglês com grande experiência no trabalho com crianças

em situação de desamparo. Ele trouxe importantes contribuições para pensar as chamadas tendências antissociais na infância: furtos, mentiras, condutas desordenadas e caóticas. Ele situa estes atos na sua dimensão de dramatização agressiva no ambiente, ao invés de enquadrá-los como atos patológicos ou desviantes.

Para ele, a agressividade é uma dimensão constitutiva do humano (no sentido de se estar vivo): é resposta ao olhar, à posição de um outro como impositiva de uma demanda, como um preço a pagar pelo reconhecimento.

Assim, ela tem função de produzir distinções, de marcar diferenças – entre o que é o eu e o não eu – e, muitas vezes, opera como uma defesa contra o assujeitamento ou a captura no desejo do outro. Todas as incertezas que questionam a coerência, a autonomia e a identidade do sujeito podem despertar a agressividade, a qual aparece como uma necessidade de provocar no outro a desordem que se sente operando em si próprio.

Ao contrário de manifestação de forças ou afetos operando intrapsiquicamente, a agressividade está relacionada à força de constituição da realidade externa. Se o ambiente fornece cuidados satisfatórios e se mostra capaz de reconhecer, aceitar e integrar essa manifestação do humano, a fonte de agressividade integra-se à personalidade total do indivíduo e será elemento central em sua capacidade de relacionar-se com outros, de defender seu território, de brincar e de trabalhar. Se não for integrada, a agressividade terá que ser escondida (na forma da timidez ou do autocontrole) ou cindida, ou ainda poderá redundar em comportamento antissocial, violência ou compulsão à destruição. É preciso atentar para o fato de que, para este pensador, a fraqueza, o retraimento e a omissão são tão agressivos quanto a manifestação aberta de agressividade. (DIAS, 2000).

Assim, para Winnicott (1987), é a atitude do ambiente com relação à agressividade do bebê que influencia de maneira determinante o modo como este irá lidar com a tendência agressiva que faz parte da sua natureza humana. Mais que isso, ele afirma que a criança, através de um ato antissocial, está “convocando o ambiente” a encarregar-se deste desafio de amadurecimento. Por isso, ele diz que esse é um momento de grande esperança, que não pode ser desperdiçado, por intolerância ou indiferença.

A agressividade, que muitas vezes os professores enfrentam, é a *dramatização dessas forças no ambiente*. Tal dramatização pode acontecer nos dois tipos de situações que vimos anteriormente:

- a. quando estamos diante de crianças que tiveram muitas dificuldades em seu crescimento psíquico e social. Crianças e adolescentes que tiveram suas vidas *tramadas numa rede de danos* (BASILE; ANDRÉ, 2004), um conjunto de atribuições destrutivas atravessando todo o terreno do social e as inter-relações com o adulto, as quais terminam por impedir que a criança faça uma presença consistente no mundo;
- b. quando a distância e a ausência do adulto multiplicam as situações ameaçadoras e, por consequência, as estratégias defensivas, tornando “perigoso” o que era uma turbulência. A transformação de um sinal agressivo (oposição, insubordinações ou recusas) em sinal de violência ou desordem pode, deste modo, promover a produção do comportamento “indesejado”.

A agressividade da criança pede a aposta do educador, implica-o na construção de estratégias educativas que trabalhem na turbulência. É importante sair da perspectiva da patologização: a tarefa educativa não é aproximar a criança de alguma normalidade. Como sugerem Ceccim e Palombini (2009), “[...] desenvolver-se não é amadurecer e ficar adulto; é detectar potências de vida e dar-lhes existência”.

A aposta e a inventividade permanente para a transformação, a conversão das “agressividades” em matéria humana geradora de vida, em formas contrárias à violência, é fundamental no processo educativo. Nem piedosa, nem vingativa, a educação pede vigor. Pede tônus do educador.

As respostas que precipitam crianças e adolescentes num mundo árido e que não sustentam a diferença criança/adolescente-adulto chamamos com Ferenczi de *confusão de línguas*² ou de modos descriançáveis. Identificamos o descriançável no panorama das relações contemporâneas, quando estas produzem um empobrecimento ou mesmo um sufocamento dos processos de abertura, acolhimento e invenção de territórios com as crianças e adolescentes (VICENTIN, 2012).

2 Confusão de línguas como dissimetria entre o mundo do adulto e o mundo da criança: a língua da paixão ao que seria próprio da onipotência narcísica do adulto, e a língua da ternura ao que seria da ordem da ilusão de onipotência lúdica infantil.

Pistas para criar o descrençável

Nenhuma criança ou adolescente pode crescer sustentado pela intolerância, assim como não podem desenvolver-se numa sociedade inerte diante de seus problemas. Crianças e adolescentes, para enfrentar a difícil tarefa de crescer e pertencer ao mundo, precisam ter assegurados laços sociais em torno de si, como uma teia com a textura certa para proporcionar-lhes acolhimento. Esses *dispositivos coletivos de proteção* devem configurar uma remontagem do social, de modo a estabelecer correntes sociais que não se rompam nos seus elos mais frágeis, uma remontagem que reverta o efeito sedativo, imobilizante e enrijecedor que a violência, a miséria e a exclusão têm sobre nós. (BASILE; ANDRÉ, 2004).

Vejamos um pouco mais, acompanhando as mesmas autoras, o que são dispositivos coletivos de proteção: são espaços diferenciados, heterogêneos, criados dentro de um social homogeneizante e pouco permeável, pouco acessível à vida. Um dispositivo é um mecanismo, um artifício, que põe algo em funcionamento. Um dispositivo articula elementos diferentes em um campo, de modo a criar novas fronteiras e novos horizontes.

O coletivo é uma qualidade, uma propriedade possível do social: a qualidade da acessibilidade de alguns tecidos do social a elementos diferentes, heterogêneos. Coletivo é a potência de sustentação mútua daquilo que nos garante ligação com o outro: garante-nos inventar diferentes espaços possíveis de existência. É aquilo que se faz junto, e que arrasta muitos, como os antigos rituais de colheita que envolviam todos numa festa-tarefa; o coletivo retira sua capacidade de aglutinação, de catalização, dos acontecimentos criados como desafios nessa festa-tarefa.

Por fim, vamos pensar proteção como as condições éticas que nos fazem usar um espaço com liberdade e pertinência. Quando se abre um território sustentado no coletivo, isto é, um território que permite múltiplas e diferentes inserções, abre-se um inesperado fluxo de ternuras, de solidariedades. Construir a ternura é o efeito de proteção de um dispositivo coletivo.

Ao mesmo tempo, os espaços coletivos que potencializam as diferenças criam atritos, desafios e dissenso entre seus elementos, mas

produzem com isso regras horizontais e transversais vindas dos lados e de dentro, e não do alto e de fora. O efeito protetivo desse jogo é a superação das impotências individuais, pois está sustentado num coletivo que oferece ternura, dissenso e, com isso, as armas para que cada elemento ganhe autonomia.

Um pouco como o que aconteceu com T., “de 11 anos, criança arredia que faltou 88 dos 113 dias letivos, quando o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) conseguiu criar laço e construir junto com ela um espaço de pertencimento” (fragmento de caso do NAAPA). Alteraram-se, assim, as condições existentes quando uma modificação do olhar (dos adultos, dos serviços) acontece e abrem-se caminhos para criar o que parecia desciançável.

Não é incomum que nos lembremos também de variadas situações escolares em que, como coloca Luis Carlos Restrepo (2001), psiquiatra e educador colombiano, o que nos resta

[...] não são tanto cadeias de argumentos ou blocos de informação, mas a lembrança do clima afetivo e interpessoal que pudemos respirar. O que permanece gravado na memória é o manejo autoritário ou acariciador que as pessoas e as instituições do entorno puseram em prática a nosso respeito. O que nunca esqueceremos dos outros é sua atitude e sua disposição corporal, o clima inter-humano que criaram ao nosso redor.

Em síntese:

- c. a vulnerabilidade e o “risco” que atravessam os corpos e as vidas de crianças e de adolescentes diminuem quanto mais se ampliam os compromissos coletivos e quanto mais os adultos assumem correr mais riscos, isto é, ampliem sua margem de implicação;
- d. a ampliação da expressividade da criança só se realiza se for extensiva aos adultos, isto é, se estes também desenvolvem meios de expressão relativamente autônomos e que escapam às formações de poder estatais, burocráticas, da comunicação de massa etc. (GUATTARI, 1987);
- e. a construção de *dispositivos coletivos de proteção* passa pela construção de coletivos na escola. Não trabalhar isolado: articular-se com outros colegas, outras políticas, outras táticas de luta. Sem-

pre que trabalhamos coletivamente, podemos quebrar o feitiço sedativo que a exclusão tem sobre nós e desatar nossas mãos diante da miséria e da violência, porque aumentamos a autonomia dos protagonistas sociais, direcionando-os para a superação dos obstáculos. Coletivizar ajuda a romper com o fatalismo: amplia nossa potência civil, a capacidade de indignar-se, de afetar-se e de responsabilizar-se pela vida dos outros.

Afinal, tudo de que dispomos na invenção dos modos de vida, e não é pouco, é dos nossos ideais pactuados de humanidade e dos projetos educativos que construímos para alcançá-los. Isso só se faz por meio do patrimônio de laços sociais éticos, democráticos e ternos que formos capazes de acumular e legar às novas gerações.

Referências

BASILE, O.; ANDRÉ, S. A. Fábrica de Mundos. In: VIEIRA, M. C.; VICENTIN, M. C. G.; FERNANDES, M. I. **Tecendo a rede**: trajetórias da saúde mental em São Paulo 1989-1996. 2. ed. Taubaté: Cabral, 2004. p. 137-182.

CECCIM, R.; PALOMBINI, A. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=714>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100001>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FERENCZI, S. Confusão de língua entre adultos e crianças: a linguagem da ternura e da paixão. In: BIRMAN, J. (Org.). **Escritos psicanalíticos 1930-1933**. Rio de Janeiro: Taurus, [1933].

GUATTARI, F. **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOBO, L. F. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H. B. C.; LEITÃO, M. B.; BARROS, R. B. **Grupos e instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 113-126.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VICENTIN, M. C. G. **Criançar o descriançável**. Trabalho apresentado na Mesa do Encontro Estadual de Centros de Atenção Psicossocial, Faculdade de Saúde Pública, USP, 2012.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

3. Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer

Flávia Schilling^I

Neste artigo introduzirei algumas questões que considero importantes para auxiliar no trabalho de redução das formas de violência que circulam nas escolas. Trabalharei algumas características da violência (termo em princípio “vazio”, que é preenchido por práticas diversas, como brigas, bullying, discriminação, abuso sexual) dando ênfase à sua primeira e central característica: a violência silenciosa. Como, então, falar sobre o que acontece, olhar para aquilo que nos é intolerável, que é a ordem do insuportável? Porque ver, reconhecer e falar sobre algo que é visto como violência nos leva à necessidade de agir. O que poderemos fazer, quando, com quem, onde? Esses são alguns dilemas que cercam a discussão sobre as formas da violência nas escolas.

Ao trabalharmos com os casos que foram encaminhados pelos professores ao NAAPA, vê-se que há muitos casos em que circula uma violência bastante silenciosa, que vem de fora da escola: a violência que acontece na família e que deixa marcas nas crianças. Em outros casos, há a violência da criminalidade local, entrando na escola. Em outros, ainda, há gritos de socorro de crianças e jovens que não encontram um lugar na escola, que não encontram possibilidades de colocar em discurso aquilo que lá vivem. Quem são eles? São os ditos indisciplinados, incivilizados, onde se congregam questões diversas, sociais, familiares, pessoais. Os relatos tratam majoritariamente de casos de meninos. As meninas aparecem em casos específicos, principalmente quando se atrevem a romper as barreiras de gênero; em princípio, nos dizem que as meninas são meigas e não agressivas. Em todos os casos, transparece a angústia dos

^I Neste artigo, retomo algumas reflexões já publicadas no capítulo “Violência na Escola” do livro organizado por Westphal e Bydlowski (2010). As ideias aqui apresentadas foram discutidas em um Seminário de Formação das equipes do NAAPA, em outubro de 2015.

adultos da escola, buscando saídas para lidar com a situação. O que se pode fazer? Concluirei com uma breve apresentação de alguns tópicos que poderiam tornar a escola mais justa, uma vez que uma das formas de tratar a violência é com mais justiça.

Um lugar possível para falar sobre a violência: é possível falar?

Qual seria o lugar possível para uma fala sobre a violência – especificamente sobre a violência em meio escolar – que escapasse do senso comum, da banalidade, da circularidade que parece permear tais discussões? Gostaria de propor que este lugar possível – de falar – fosse um lugar essencialmente político: o do compromisso com a necessidade de que nossas intervenções possam orientar ou modificar práticas. Desta forma, o desafio é oferecer reflexões que possam causar mudanças. Esta é uma contribuição necessária nos encontros sobre violência, cada vez mais premente. Trata-se, assim, de assumir uma postura de responsabilidade social, política e ética pelo mundo e por aqueles que nos sucederão.

Minha intervenção comporta, portanto, a recusa em pensar sobre a temática da violência, da vitimização, derivando daí consequências para a nossa ação, da maneira menos arriscada. Há uma questão política e ética, pois se trata de vidas: das nossas e de quem cuidamos. O meu lugar de fala será informado pela experiência (que é a nossa experiência, como cidadãos), pela memória e pela teoria.

Que tipo de teoria? Esta é a primeira questão que orienta todas as demais: aceitar trabalhar com ideias que devem ser vistas como inacabadas, inconclusivas, precárias. Trata-se de um esforço de produção de um pensamento analítico, do trabalho do pensamento. Não há prática que não seja informada por uma teoria, mais ou menos explícita; assim como não há teoria que não seja informada por práticas. Não aquela que está pronta, disponível, no mercado mundo-mix das teorias explicativas. Proponho, portanto, hoje, assumir esta “insuficiência”, para tentar ir além. O ponto de partida, em qualquer circunstância – seja de uma análise sobre a violência na escola, na rua ou na família – é aceitar esta insuficiência. Parar de negá-la e se dispor

a construir um saber sobre o que aconteceu. Formular hipóteses e não ter medo de colocá-las à prova.

Quando se fracassa em alguma experiência, em alguma intervenção, muitas vezes foi por falta de um pensamento analítico sobre o objeto, que nos permita realmente intervir naquela realidade. Falhou o trabalho do diagnóstico: o que nos acontece, o que aconteceu? O pensamento analítico é o que permitirá compreender para agir. Porém, quais são as peculiaridades de um pensamento analítico sobre a violência e a vitimização? Que, de alguma maneira, se traduz nesta sensação de insuficiência que temos quando nos defrontamos com um caso concreto, na sensação de *não termos palavras para expressar o que sentimos?*

Há duas primeiras características do trabalho do pensamento sobre a violência a serem consideradas.

A primeira é a da dificuldade inicial de colocar em palavras, representar a catástrofe. Esta é uma característica da violência. Se há uma “gramática da violência”, ela significa a anulação da fala de um outro. Pois pode-se compreender a violência como o reino do corpo a corpo. Quando há violência há uma quebra dos discursos. Eles viram cacos. Nossas certezas se quebram. Paul Celan, poeta sobrevivente do Holocausto, retrata magistralmente esta dificuldade do trabalho do pensamento, de representação da catástrofe:

[...] eles cavavam e não mais ouviam:
eles não se tornaram sábios, não inventaram nenhuma canção,
ou qualquer tipo de linguagem.²

Daí deriva, constitucionalmente, a problemática apontada da insuficiência teórica do pensamento sobre a violência. As palavras são fracas. Resta sempre uma perplexidade, uma sensação de estranhamento, a certeza de que nossos esquemas explicativos são insuficientes. Se esta é a primeira dificuldade a ser enfrentada, este é, portanto, o desafio. Não acreditar que o “sofrimento amadurece”. O sofrimento, sem palavras, apenas quebra. O esforço do pensamento sobre o que aconteceu é que pode, de alguma maneira, fortalecer ou amadurecer.

2 Paul Celan citado por B. Bettelheim (1989, p. 97).

A segunda dificuldade pode ser compreendida como a própria dificuldade em ouvir, ver. José Saramago (1995), em seu *Ensaio sobre a Cegueira*, diz: “[...] se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Esta é a segunda dificuldade, pois não é fácil, frente a uma cena de violência, não desviar o olhar. Daí a humanidade contida na frase de Saramago, que propõe “se podes olhar”.

Trata-se, por meio destas sucessivas aproximações, que requer um esforço, de construir um olhar que tenta ver e reparar. O objetivo deste exercício? O de levar o problema à dimensão do humano, do nosso fazer possível. As perguntas podem ser assim sintetizadas: qual é o conflito (onde, características); quais são as relações de poder em torno das quais se organiza o conflito; quem participa do conflito; como é possível intervir no conflito; quais são os parceiros nesta intervenção (com quem). Pois deste olhar deriva a qualidade da intervenção, da nossa ação. Propõe-se trabalhar com a ideia de um “zoom”, de aproximações sucessivas, para negar a sensação de que nada há a fazer pois que a violência tomou conta do mundo e é inevitável.

O exercício que proponho é, desta forma, o de uma série de interrogações sobre o que é violência, qual o tipo de conflito que permeia a situação concreta, quem é vítima e quem é agressor e como intervir, lembrando que há possibilidades e competências diferentes para estas intervenções. Neste exercício é fundamental lembrar que as situações de violência acontecem em espaços concretos (casa, escola, rua) em uma determinada sociedade (em um tempo histórico).

Vale discutir, dada a confusão atual que vivemos no Brasil, nossa dificuldade para lidar com a violência (principalmente com a violência urbana) e retomar a discussão sobre vítimas: diretas, indiretas, difusas. O que implica esta categoria da “vítima”? Pois há uma primeira observação a ser feita: trabalhar com a temática da violência implica em discutir vítimas e agressores. Não em considerar que “todos somos vítimas”; vivemos em uma “sociedade de vítimas”. Esta indistinção paralisa. Pensar, portanto, as situações de violência, ocorrendo de forma concreta, comportando vítimas e agressores, exigindo ações de reparação e justiça, auxilia nesta tarefa do pensamento orientador da ação.

Violências

A violência é um termo “vazio”: nele cabem, de acordo com o momento histórico vivido, a sociedade em que estamos, diferentes práticas. O que cabe neste termo – violência – varia de acordo com múltiplos recortes. Se hoje vivemos, por exemplo, um momento que se questiona a palmada na criança, o que dizer de um final de uma novela que termina com uma surra “educativa” de um pai contra uma filha jovem, que estava enveredando pelo “mau caminho” ou das cenas de brigas violentas entre mulheres (geralmente batendo recordes de audiência)? Há, portanto, neste pequeno exemplo, a possibilidade de entendermos que há disputas na sociedade sobre quais são as práticas consideradas como violentas, ou seja, quais são aquelas práticas que são intoleráveis, nas relações humanas, aquelas que serão consideradas crimes.

Outro exemplo interessante é a discussão sobre a violência contra a mulher, recentemente objeto de uma lei específica, a Lei Maria da Penha, como ficou conhecida. Era um tipo de violência, até então, considerada no rol dos crimes de “menor potencial ofensivo”! A situação muda, a forma penal muda, a partir das mobilizações de mulheres organizadas.

Desta forma cabe, posto que termo multifacetado, pensar um pouco sobre o que é violência. Pensando sempre que: a violência tem história, tem uma geografia; há uma linguagem – ou uma gramática – da violência; há uma matemática – uma economia – da violência. Há agressores e vítimas envolvidas. Vítimas diretas, indiretas. Há vitimização primária, secundária. Difusa. Há vitimização coletiva.

Estas problematizações iniciais visam introduzir a noção da complexidade do conceito. Portanto, cabe perguntar de que violência falamos quando enfrentamos o desafio de falar sobre “violência”. A da criminalidade urbana cada vez mais violenta? A violência da corrupção? Dos filmes, dos games? Do desemprego, da fome? Da discriminação por idade, origem regional, sexo, religião e do racismo? Da violência (dos crimes) ambientais? Das guerras, da polícia? Quem sabe falaremos da violência intrafamiliar, aquela “invisível”, ou melhor, ocultada, tolerada, ajeitada, que afeta os idosos, as crianças, as mulheres? Violência vista como “menor”, ainda naturalizada, a violência que ocorre na família?

Pensar, portanto, em *violências* diversas e múltiplas que precisam ser vistas em todas as suas dimensões. Porque pensar sobre isto? Para sair do senso comum, para recusar “soluções” fragmentadas e parciais e, desta forma, sempre destinadas ao fracasso. Para tentar formular um diagnóstico que nos permita agir coletivamente, agir de forma cidadã. Para compreender que, se enfrentamos situações complexas, nossas propostas de resolução também devem contemplar esta complexidade.

Uma definição, segundo Marilena Chauí (1999):

[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

Este exercício é o que possibilita perceber a existência de circuitos de violência e vitimização, cercados pela impossibilidade de olhar-ver-reparar. Fazendo com que muitas vezes gere-se um círculo vicioso envolvendo a vítima e o agressor. Como quebrar esta relação íntima? Como fazer com que o circuito da violência possa ser rompido em seu mecanismo mais delicado: aquele que é produzido silenciosamente no interior das vítimas? Ocupando um outro lugar: o de cidadãos, dotados de linguagem, de sensibilidade e liberdade. Não mais o de coisas.

Violências na escola

Minha fala, portanto, terá como foco a violência na escola, que é o tema proposto, pensando com vocês em algumas dimensões possíveis da violência na escola. Quando estudamos ou entramos em contato com pesquisas sobre a violência nas escolas, vemos, em primeiro lugar, a diversidade de práticas descritas como “violentas”. Mas afinal de contas, disse uma aluna que fez uma pesquisa sobre o tema, sobre o que se fala quando falamos sobre violência na escola? Como as pessoas, os estudiosos e os diversos grupos organizados que lidam com a questão a definem?

Tentarei, neste breve tempo, fazer um exercício com vocês que contemple a proposta de pensarmos a violência na escola, ou seja, em que

momentos seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade, são tratados como coisas, refletindo uma determinada forma de lidar com um conflito subjacente. Tentaremos pensar em 3 dimensões:

- a. violência contra a escola;
- b. violência da escola;
- c. violência na escola.

Dimensões que envolvem tipos de demandas e conflitos diferenciados, com agressores e vítimas diferenciados, sugerindo, portanto, formas de intervenção diferentes. Sempre lembrando que as escolas estão em uma sociedade, em um território. É habitada por pessoas concretas: gestores públicos, dirigentes, secretários de estado, professores, alunos, funcionários, com suas histórias. Pensar também que estas três dimensões se unem de formas peculiares e que é possível, para compreender o que podemos fazer, como agir, separá-las, para apreender algumas especificidades.

Violência contra a escola

Geralmente, o exemplo dado, quando se fala de violência contra a escola são as *pichações, depredações, bombas no banheiro*.

Os agressores? Alunos, ex-alunos. Geralmente homens jovens. Podemos pensar em causas para esta violência contra a instituição? Ou, formulando a questão de uma outra maneira: quais são os conflitos que permeiam estas ações contra a escola? Pode-se trabalhar com hipóteses: uma, é a ausência de confiança nas promessas fundadoras da instituição escolar. Instituição central da modernidade, universaliza-se com a promessa de instituição comprometida com a igualdade – de oportunidades. Ou seja, instituição vinculada à mudança. E, hoje, para que serve a escola? Depósito de crianças? A escola, o período integral, seria importante para tirar as pessoas da rua. Só isso? É um lugar para guardar crianças? A escola é uma instituição, hoje, que guarda, alimenta, diverte. Será que o papel da escola ainda é ensinar? Será que a escola pode ser um lugar onde você desenvolve as condições para ter, no futuro, um lugar ao sol? Há lugar ao sol? Parte da violência contra a escola deve-se a este lugar ambíguo que ocupa atualmente. Como se, no momento em que universalizamos o direito à educação – tardiamente, no Brasil – não pudéssemos realizá-lo, não pudéssemos fazer com que a escola cumprisse seu papel.

Continuaria, na lista das práticas de violência contra a escola: desvio de verbas destinadas à educação; abandono dos prédios escolares; péssimos salários dos professores; construção do desprestígio em torno da profissão (profissão de mulheres...), despreocupação com suas condições de trabalho; mudancismo constante nas propostas educacionais, gerando uma confusão sem fim, desqualificando saberes já estabelecidos. Todos falam, nas campanhas eleitorais, sobre a importância da educação, a revolução pela educação. Depois, há o esquecimento desta importância. Conflitos: será que queremos um povo educado, bem informado? Que possa participar ativamente da política e das decisões? Quem são os agressores nesta outra possibilidade de pensar a violência contra a escola? Governantes, funcionários do Estado. Adultos. O que esta violência gera? Prédios pobres, sujos, degradados. Lugares onde ninguém quer estar. Nem alunos nem professores. Daí as faltas, os pedidos de remoção, tanto de alunos como de professores, o desânimo, a sensação de que nada vale o esforço.

As ações possíveis, no caso da violência contra a escola, exigem uma discussão sobre o lugar que a escola deve ocupar, naquele bairro, naquela cidade, a reconstrução do lugar da escola na sociedade. Passam por ações coletivas, trabalhando em uma dinâmica que implique o reconhecimento dos sujeitos que lá estão, por parte do grupo escolar, a administração pública. Passam pela reconstrução do lugar que cada um ocupa: de adulto, de professor, de gestor, de aluno. Implica em parcerias reais em torno de projeto e na formulação de políticas públicas e não apenas e tão somente de governo ou de determinada gestão. Pois talvez a escola não seja suficiente para um bom emprego: mas sem ela, a miséria se reproduz inevitavelmente. A abertura da escola é importante, aproxima os que vivem naquele local, cria uma relação mais próxima, de vizinhança. Porém, isso é pouco: o que fazer nos demais dias da semana, durante 4 ou 5 horas? Este é o cerne da transformação da escola, o que fazer naquele cotidiano, na compreensão de seu sentido, na importância de se apropriar do conhecimento acumulado pelas gerações. Esta é a tarefa própria da escola, que nenhuma outra instituição pode fazer: aproximar/criar saber, conhecimento. Este é o significado de inclusão, isto é acesso, isto é democratização, é possibilidade de realizar o direito humano à educação que se universaliza (lentamente) no Brasil.

Violência da escola

Sugere a existência de uma dimensão institucional própria de violência. Profundamente vinculada à violência contra a escola, já identificada, está a violência da escola como a instituição que reproduz a sociedade como ela é. Se a sociedade é desigual, reproduz, sistemicamente, a desigualdade. Os conflitos que aí existem? Entre gerações, de classes, de gênero, de raça, de posição social e de status, entre saberes. Revela-se na discriminação (sexo, raça, condição social, opção sexual, padrões de beleza); no não ensinar, criando o espaço sem sentido, espaço vazio, espaço cercado, assemelhando-se a prisões. Revela-se na indiferença, na confusão entre o comportamento privado e o comportamento público (novamente reproduzindo questões mais gerais da sociedade brasileira). Nesta dimensão, se reproduz uma sociedade marcada pelo isolamento, a falta de esperança, de projetos comuns, a pobreza.

O que esta violência gera? Gera uma instituição marcada pela dinâmica de vitimização e agressão. Os professores sentem-se vítimas de seus alunos – indiferentes e agressivos. Os alunos queixam-se: sentem-se vítimas de seus professores, que os discriminam, por serem pobres, que não ensinam. Novamente, aparecem os sintomas: abandono, desistência, faltas. A escola torna-se um lugar de passagem; há escolas que lidam com a realidade de uma renovação constante, impedindo uma consolidação de um trabalho/projeto pedagógico. Quem quer ser professor?

As ações possíveis vinculam-se, novamente, com a primeira dimensão apontada. Se é certo que a escola reproduz a sociedade, também é certo que reproduz suas contradições. Desta forma, pode ser um espaço de superação da pobreza, da discriminação, de resistência, de mudança de destinos. O caminho? A reflexão, o diálogo, a curiosidade de uns em relação aos outros. Fundamental é a criação de um coletivo que apoie o professor. Pois a escola é um lugar de inteligência na localidade, fundamental para os projetos locais, para o desenvolvimento local. Isto passa pela valorização do saber existente na escola, do saber local, dos parceiros acadêmicos e do poder público.

Um pequeno, mas ilustrativo exemplo. Tom Zé (2003, p. 7), em uma entrevista, conta a seguinte história:

Aí a professora de português, professora Belmira, um dia disse uma coisa comovente, um negócio assim: “Vocês têm que aprender português” – aquela professora miudinha, negra, sentada naquela cadeira enorme, parecia sumir ali, mas ela era de um vigor! Eu não pensava em escrever nem fazer música nem nada, mas ela disse o seguinte: “Vocês têm que aprender português. De onde é que vão sair os escritores e os poetas?”. Ora, só ter uma expectativa boa sobre mim, mesmo como coletividade, era um bálsamo. Eu fiquei com os olhos mareados lá no fundo da sala.

Temos, nesta singela história, protagonizada diariamente por tantas (e tantos) professoras por este Brasil, algo que podemos recuperar: uma educação que se opõe, que subverte, que liberta, que nos retira de um lugar de estigmatização ou pobreza, que permite imaginar um futuro.

Violência na escola

Aqui se chega ao resultado destas várias dimensões, no cotidiano. Os fatores apontados (prédios abandonados, grades, pichações, professores desmotivados, nada de conhecimento, reprodução da pobreza) geram o que se localiza como sendo violência na escola: furtos, roubos, agressões, ameaças, brigas. As falas de professores e alunos revelam que nas escolas há, muitas vezes, grupos que mutuamente se desconhecem. Se, geralmente, fala-se da violência entre os grupos de alunos ou de alunos contra professores, cabe lembrar que os professores das diferentes matérias mal se conhecem, parecem pertencer a escolas distintas quando há turnos distintos. Em algumas escolas, a sensação é que ninguém ocupa o seu lugar, a escola é um lugar de passagem, de disputa de questões extraescolares ou da vida privada.

Aparece na escola, também, e é importante chamar a atenção, questões que são reflexos da violência na casa. Violência na família: maus-tratos, negligência, abandono, abuso sexual, assim como disputas que refletem a violência da localidade. Detectam-se padrões de vitimização que interferem no cotidiano escolar e exigem uma atenção redobrada.

Diria, portanto, que a violência na escola se reflete de formas próprias. Há uma série de fatores envolvidos em uma escola onde há queixa de violência: a violência contra a escola (de décadas de descaso e mu-

danças constantes), a violência da escola, quando reproduz, ao desistir de ensinar, a pobreza e a desigualdade, além da violência familiar, da violência urbana, a violência econômica e social.

Pensando o “talvez” da justiça como uma forma de evitar a violência

Porém, estas situações são inevitáveis? Não, há escolas intocadas. Inclusive cabe assinalar que ainda as escolas são lugares bastante protegidos. Há escolas onde os adultos ocupam seu lugar de professores, os dirigentes dirigem, os alunos são alunos. São escolas que sabem a que vieram, que não se conformam com a ausência de sentido do cotidiano escolar, que apostam no conhecimento como a grande inclusão a ser feita no Brasil. São escolas que negam a discriminação, a resignação, que enfrentam o desafio de pensar em uma escola que promova a igualdade. Onde se discute a autoridade da educação, a autoridade da pedagogia, a possibilidade de cuidar.

As perguntas que nos ajudaram a pensar a violência na escola foram:

- a. O que nos acontece? Onde? Quem? Contra quem?
- b. Com quem posso agir para intervir?
- c. O que posso e até devo fazer e o que não posso e não devo fazer? Quem pode ou deve fazer?

Apresentarei um breve apanhado do que se poderia fazer, pensando diferentemente. Como nos diz Paul Ricoeur (2008), a justiça faz do conjunto de alternativas que a sociedade opõe à violência. A justiça se opõe tanto à violência aberta e reconhecida como à violência dissimulada e sutil, assim como à violência da vingança (RICOEUR, 2008, p. 179). O que é possível fazer? É claro que a escola não pode e não deve tentar fazer tudo. Para isso há instâncias e sistemas outros que devem ser acionados. Mas a escola pode fazer muito, no que lhe compete. Segundo a pesquisa realizada com estudantes universitários, estudantes e professores de uma escola pública, temos alguns resultados, construídos a partir dos relatos que nos dizem o que seria o justo na escola:

- a. respeito à igualdade de direitos, recusa da desigualdade do tratamento. Se todos e todas são iguais perante as leis, regras e

combinados – sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos, o justo é que não existam “dois pesos e duas medidas”;

- b. respeito às diferenças, recusa da discriminação e do preconceito;
- c. em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, que exista uma punição (retribuição) justa e proporcional a determinada ação. Para tanto, é claro, é preciso que existam regras (e acordos) conhecidas por todos;
- d. que reconheça o mérito;
- e. onde exista o diálogo, a comunicação, a possibilidade de participação nas relações escolares;
- f. onde exista a qualidade de ensino, princípios pedagógicos. Nesse caso, a função da escola do ponto de vista da instrução, dos conteúdos, da formação é exposta como fundamental para possibilitar a escola justa.

É possível começar a pensar a partir destes tópicos. São demandas por igualdade, respeito, diálogo, conhecimento, vindas de todos os sujeitos da educação.

Se uma hipótese para a compreensão de determinados comportamentos violentos é o desejo de reconhecimento, de ruptura do isolamento, é evidente que há outras formas de alcançar o reconhecimento e superar o isolamento: neste sentido, a escola tem um papel fundamental. Pois educação significa ampliação do mundo, significa ampliação do tempo, criação de um mundo com oxigênio, com novas palavras e experiências que podem nos ajudar a construir narrativas sobre a nossa história e, desta forma, mudar a história.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **Sobrevivência e outros estudos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais, p. 5-3.

RICOEUR, Paul. **O justo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Sociedade da insegurança e violência na escola**. São Paulo: Summus, 2014.

WESTPHAL, Márcia; BYDLOWSKI, Cynthia. **Violência e juventude**. São Paulo: Hucitec, 2010.

ZÉ, Tom. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 out. 2003. Caderno Mais, p. 7.

4. Medicalização

Marilene Proença Rebello de Souza

Introdução

Diariamente os serviços de atendimento à educação, saúde e assistência recebem encaminhamentos de crianças, jovens e adultos com dificuldades em seu processo de escolarização. Esses encaminhamentos chegam por meio de relatos que, de maneira geral, buscam encontrar na criança, em suas famílias e em seu meio cultural as causas do não aprender na escola. E, de alguma forma, esses encaminhamentos revelam práticas que durante décadas foram realizadas no campo da educação, utilizando, principalmente, explicações da área da saúde para compreender o mau desempenho escolar.¹

Quem nos mostra essa história que tem início no século XIX e que se mantém, em parte, até os dias de hoje é Maria Helena Souza Patto (1990), no seu importante trabalho *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Assim, desde meados do século XIX até os anos de 1980, no Brasil, a pergunta central feita para explicar as dificuldades na escola era a seguinte: *por que esta criança não aprende?*

Para responder esta pergunta foram mobilizados médicos, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos que durante várias décadas buscaram encontrar – na herança biológica da criança, nas relações emocionais familiares e na constituição da personalidade infantil, no funcionamento de seu cérebro e na origem de classe social – as respostas.

O que é importante ressaltar é que esta pergunta (*por que a criança*

¹ A apresentação e discussão de levantamentos de encaminhamentos para a área de saúde na cidade de São Paulo pode ser encontrada no texto intitulado *Da Educação para a Saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005* (SOUZA; BRAGA, 2014).

não aprende?), até os anos de 1980, não havia sido feita nem por educadores, nem por profissionais da área de saúde. Instrumentos tais como os testes psicológicos de inteligência, testes psicomotores, de prontidão para alfabetização, anamneses e psicodiagnósticos, exames médicos como o eletroencefalograma (EEG) e testes neurológicos, foram criados ou adaptados para tentar identificar nos aprendizes, desde sua mais tenra idade, as causas dos problemas de aprendizagem e de comportamento. Havia inclusive quem defendesse aplicar os instrumentos em todas as redes de ensino, de forma “preventiva” para tentar encontrar, o quanto antes, os problemas que se supunha existir em muitas crianças e adolescentes.

Os questionamentos a essas perguntas no Brasil vieram por meio das discussões que passaram a ser realizadas por educadores brasileiros e estrangeiros, filósofos, sociólogos e militantes de movimentos pela educação que fundamentalmente questionavam a função social da escola para as classes populares e para as minorias sociais e sua prática educativa em uma sociedade de classes.

No Brasil, as críticas à escola vieram por meio das discussões sobre a questão da alfabetização de adultos, nos idos dos anos de 1960, com experiências dos *Círculos de Cultura*, em vários estados brasileiros, instituídos por Paulo Freire. Questionando a escola oferecida às camadas populares, Freire denuncia o modelo de “educação bancária” existente na escola regular, discute a concepção de cultura e cultura popular e apresenta a *dialogicidade* enquanto essência da educação como prática da liberdade. Seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1970), publicado no Chile (1968), chega ao Brasil em meio à Ditadura Militar, trazendo reflexões que são o marco internacional de uma psicologia e uma pedagogia críticas. O final dos anos de 1960, por meio dos grandes movimentos internacionais deflagrados na França, pelos estudantes, e nos Estados Unidos, pelas minorias negras e latinas, ampliaram ainda mais os questionamentos sobre a função social da escola e deram lugar a repensar o papel da escola como instituição social e as contradições nela existentes em uma sociedade de classes. As ideias da Sociologia da Educação, de autores como Bourdieu, Establet, Passerón, Althusser, Snyders, dentre outros, foram importantes para se

repensar a escola brasileira, criando condições para que importantes filósofos e educadores brasileiros desenvolvessem suas pedagogias críticas, tais como as propostas apresentadas por José Carlos Libâneo (1985), a *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, e por Dermeval Saviani (2000), a *Pedagogia Histórico-Crítica*.

As críticas oriundas da Sociologia e da Sociologia da Educação, da Filosofia e da Filosofia da Educação, bem como da Antropologia Social foram fundamentais para que a Psicologia Escolar e Educacional Brasileira fizesse a sua autocrítica e pudesse rever a compreensão da constituição das dificuldades de aprendizagem e de comportamento escolares sob novas bases interpretativas. O primeiro questionamento à pergunta *por que a criança não aprende* é que se trata de uma pergunta que não considera a relação de aprendizagem no contexto em que ela se estabelece, que é a escola. Esta pergunta não contempla o contexto educacional, escolar, formativo, tampouco as condições de ensino e de aprendizagem que se fazem presentes no campo da escolarização. E este contexto – como demonstravam os sociólogos e filósofos da educação, bem como os movimentos sociais – é um contexto que nem sempre cumpria suas finalidades emancipatórias, cujas políticas precisavam ser revisadas de forma a considerar as desigualdades sociais e regionais, as necessidades das classes populares, as condições objetivas do trabalho docente e da comunidade que constitui a escola, as temáticas curriculares veiculadas, dentre outros temas.

As crianças e os adultos permanecem muitos dias, anos de sua vida em contato com instituições escolares de várias naturezas. As experiências vividas nesse contexto são fundamentais para criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento. A pergunta *por que a criança não aprende* desconsidera as relações que se estabelecem no plano da escolarização e que são de muitas ordens: pedagógicas, interpessoais, institucionais, culturais e sociais. Este complexo conjunto de relações articula a vida à escola e a escola à vida, tanto daqueles que são a finalidade da escola, os estudantes, quanto daqueles que produzem a escola: educadores, funcionários, gestores, pais e familiares, aqueles que atuam na elaboração das políticas, que organizam e trabalham para o funcionamento das redes de ensino, dentre outros.

Portanto, não se poderia mais considerar a produção dos problemas de aprendizagem e de comportamento como sendo meras questões individuais, familiares ou de classe social. Era preciso pensar dialogicamente, a partir de um olhar de construção coletiva de práticas que instauram formas de viver no cotidiano escolar, que se materializam a cada dia no interior das políticas públicas, nas condições objetivas de vida e de ensino; era necessário partir dos anseios e representações a respeito das camadas populares e de suas possibilidades no âmbito da sociedade, dos elementos da cultura, das possibilidades de implementar pedagogias e práticas críticas no interior da escola.

E que pergunta seria essa que então deveríamos como educadores, psicólogos escolares, profissionais da saúde introduzir para compreender as dificuldades de aprendizagem e de comportamento? Precisaria ser uma pergunta que mudasse o foco centrado na criança para o processo de aprendizagem e de socialização que constitui a escolarização desta criança. Assim, foi possível formular uma nova pergunta no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional para responder a este olhar crítico e que é a seguinte: *o que acontece no processo de escolarização de forma que esta criança não está se beneficiando da escola?* Esta pergunta mobiliza então muitos outros olhares, modifica a forma como vamos compreender o processo de escolarização, implica todos os segmentos escolares e não escolares, modifica os instrumentos que vamos construir para compreender a complexidade da vida diária escolar e modifica as formas de intervenção para enfrentar as dificuldades encontradas no plano da escolarização.

Assim, a partir desses questionamentos e da constituição de perguntas que possibilitassem compreender a complexidade do processo de escolarização, inauguram-se muitos trabalhos de intervenção nas escolas que visam realizar práticas em educação na sua relação com a Psicologia Escolar e com profissionais das áreas de Saúde e de Assistência. Tais trabalhos conjuntos de intervenção consideram as discussões a partir da compreensão dos encaminhamentos como expressão das dificuldades vividas no dia a dia da escola, em que estão envolvidos os seus diversos atores e práticas sociais, que se articulam com dimensões sociais, culturais, familiares das crianças que estão naquela escola, naquele momento, como demonstram

os encaminhamentos que chegam às equipes multiprofissionais e aos serviços de atendimento existentes nas redes de educação, saúde e assistência.² Realizou-se, nacionalmente, uma discussão trazida pelo conselho profissional de psicologia para construirmos um documento que é hoje o conjunto de *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogo(a)s na Educação Básica*, do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

O processo de medicalização da aprendizagem

Até o momento o leitor deve estar perguntando: mas o tema a ser analisado neste texto não é medicalização? E como a questão discutida até este ponto se insere neste tema? Vamos a ela, então, procurando apresentar o contexto da medicalização no campo dos encaminhamentos escolares, das queixas. Então, o que é medicalização? É usar muitos medicamentos? É ter um olhar médico para as questões da Educação?

Começemos pela definição, apresentada pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015) e baseada na literatura da área de Sociologia, Medicina e Psicologia:

Medicalização é o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos passam a ser considerados como biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades.

Portanto, medicalizar é atribuir ao indivíduo questões que estão para além dele e que precisariam ser resolvidas, modificadas, revisadas em outros âmbitos, por serem atinentes ao campo das políticas

2 Realizamos pesquisa em sete estados brasileiros que buscou compreender como se dá a atuação dos psicólogos em redes públicas de educação. Os resultados e discussões desta pesquisa estão no livro intitulado *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014)

públicas, da cultura, da sociedade.³ Essas questões são transformadas em patologias, distúrbios ou transtornos de cunho pessoal ou familiar, como veremos no Relato I, apresentado pela equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio e Acompanhamento à Aprendizagem (NAAPA), da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Ao realizarmos este giro do âmbito social para o individual, transformando a questão social em patologia individual, estamos desobrigando, desresponsabilizando setores sociais e institucionais responsáveis pelos problemas que muitas pessoas estão enfrentando.

Ao transformarmos as questões sociais em patologias individuais, introduzimos um desdobramento bastante grave: a possibilidade de utilização de terapias medicamentosas! A medicação passa, então, a fazer parte da vida de crianças, adolescentes e adultos que possuem os supostos transtornos. O que faz a medicação? Cura a suposta patologia? Por mais contraditório que possa parecer, a resposta é negativa. A medicação atua sobre o sintoma, por exemplo, uma criança que apresenta um comportamento ativo na escola passa, após a medicação, a ficar sentada, sonolenta, quieta, dando a impressão de que está agora de fato prestando atenção ao professor e às tarefas. Ou seja, a medicação atua sobre o sintoma apresentado, procurando contê-lo por meio químico e por algumas horas apenas após ser ingerida; a medicação, diferentemente do que se pensa, não atua sobre as causas, os determinantes, o contexto que produz certo comportamento ou dificuldade que está sendo apresentada na escola. Portanto, no caso das dificuldades de aprendizagem e de comportamento, busca-se no médico e no medicamento uma resposta para dificuldades no campo da escolarização que está muito além, como tratamos até o momento neste texto, de um mero comportamento inadequado ou de uma família inadequada para esta criança.

No caso da educação, vimos diariamente diagnósticos que afirmam que crianças estão com diversas patologias, com destaque para o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia. E o que são esses supostos transtornos? Significa o retorno às explicações organicistas para justificar as dificuldades vividas no sistema

3 Para aprofundar a leitura, veja Medicalização de Crianças e adolescentes, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (2010).

escolar como um todo. Ao apresentarmos diagnósticos dessa natureza, voltamos a buscar somente na criança, em seu cérebro, as causas de problemas e dificuldades que possuem origens múltiplas, complexas e que envolvem, sem dúvida, dimensões pedagógicas, institucionais, familiares, culturais e sociais. São sinais de que, por um lado, precisamos entender que dificuldades se estabelecem no dia a dia escolar e como tais dificuldades passam a ser reduzidas a meros problemas de comportamento das crianças; por outro, precisamos rever o processo de escolarização que estamos oferecendo em nossas redes escolares. Assim, quando transformamos questões da escola em problemas individuais dos alunos, novamente abandonamos a pergunta central que mencionamos anteriormente: *o que acontece no processo de escolarização que esta criança não está se beneficiando da escola?*

É importante ressaltar, como bem apresenta Moysés e Collares (2013), que não há sequer consenso entre os mais renomados especialistas sobre o tema. Assim temos um problema científico a ser ainda resolvido, pois não há comprovação de que o TDAH ou a Dislexia sejam de fato devido a um mau funcionamento cerebral, dentre outros aspectos a serem analisados.

Além disso, a medicação oferecida hoje para os supostos casos de TDAH são psicoestimulantes, remédios “tarja preta” que atuam sobre o Sistema Nervoso Central e produzem seríssimos efeitos colaterais no sistema cardiovascular, podendo causar inapetência, insônia, hipertensão, comportamento compulsivo em qualquer faixa etária e mais ainda em crianças. O principal medicamento utilizado no Brasil é o Cloridrato de Metilfenidato, comercializado com os nomes de Ritalina, Concerta e o Dimesilato de Lisdexanfetamina, comercializado com o nome de Venvanse.⁴ Há vários trabalhos internacionais e nacionais apontando para os perigos do cloridrato de metilfenidato para aqueles que o ingerem e os cuidados a serem tomados em casos em que há prescrição. Um importante documento foi apresentado este ano, pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade: *Nota Técnica: O Consumo de Psicofármacos no Brasil, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados*

4 Sugerimos a leitura das bulas desses medicamentos que são bastante claras quanto a seus efeitos colaterais.

ANVISA (2007-2014).⁵ Esta Nota Técnica apresenta, pela primeira vez no Brasil, a comercialização e o consumo de psicofármacos, com ênfase para o Cloridrato de Metilfenidato e o Clonazepam, comercializado com o nome de Rivotril. Atualmente, o Brasil é o segundo país consumidor do Metilfenidato e o primeiro consumidor de Clonazepam. Este medicamento, o Clonazepam, tem sido inserido no dia a dia com vistas a diminuir o *stress laboral*, sendo muito utilizado entre adultos.

Ainda no caso do TDAH, não há clareza quanto aos instrumentos diagnósticos desse suposto transtorno. Geralmente a medicação é prescrita em função de dados comportamentais da criança, por meio de uma avaliação clínica, em geral centrada em uma escala de comportamentos, denominada SNAP-IV, muito criticada entre aqueles que minimamente acompanham a vida escolar de uma criança e que conhecem o processo de desenvolvimento infantil.⁶

Para aprofundarmos a discussão da medicalização, apresentaremos brevemente o Relato de encaminhamento ao NAAPA, referente a um estudante de apenas 4 anos de idade, da Educação Infantil. Podemos observar, no texto do relato, que a pergunta norteadora no texto é a pergunta clássica: por que a criança não aprende? No texto apresentado abaixo, não há menção a nenhum contexto de relação ou de intervenção das professoras, coordenação ou direção, tampouco a família e setores sociais. O texto parece trazer uma “fotografia” da criança em sala de aula e em atividades escolares. Embora denominado “queixa escolar”, o que temos é uma queixa que se centra no olhar sobre a criança, no qual a escola, as práticas escolares, as intervenções realizadas ou propostas não se fazem presentes no texto. A implicação da escola na relação pedagógica e educativa com a criança não comparece no relato, mas são relatadas dificuldades da família e o resultado do encaminhamento para a saúde com quatro hipóteses diagnósticas atribuídas a esta criança, incluindo o TDAH. O caso é relatado pela escola de maneira a depositar sobre a criança e sua família as dificuldades escolares.

5 Ver Nota Técnica no endereço <<http://medicalizacao.org.br/nota-tecnica/>>.

6 Para melhor entender o SNAP-IV, veja os artigos: Para uma crítica da medicalização na educação (MEIRA, 2012) e Patologização do Fracasso Escolar e Medicalização do Ensino (SOUZA, 2013).

Denominaremos de Relato I e apresentaremos as dificuldades trazidas pela escola, ao descrever o que nela se passa:

[...] queixa escolar: a criança tem atitudes agressivas; dificuldades de cumprir regras e combinados; tem dificuldades de compartilhar os brinquedos; fica brincando na hora da refeição, mas se alimenta sozinho; gosta de impor suas vontades, e ao ser contrariado reage de maneira inadequada, gritando ou chorando; faz xixi em lugares inapropriados e mostra seu pênis para os colegas, inclusive como “tirar a pelinha”; já tem cirurgia de fimose marcada; Não tem problemas de aprendizagem, é um dos primeiros a terminar as atividades, mas após terminar incomoda a sala; tem liderança negativa sobre os colegas, inventando músicas e jargões que os colegas imitam em seguida; a mãe é jovem, 22 anos, se encontra em gestação de alto risco do 4º filho, e necessita de repouso absoluto (o pai da criança em gestação não é o mesmo do menino); a escola entende que os pais (separados) devam participar também de tratamentos com os profissionais da saúde para compreenderem melhor a função de exercerem a maternidade e paternidade, em avaliação no Centro de Pesquisas, iniciou o acompanhamento em 04 de fevereiro de 2015, de acordo com relatório de atendimento e hipóteses diagnósticas: F94. 1 - Distúrbio reativo de vinculação da Infância; F90. 0 - Distúrbio da Atividade e da Atenção (TDAH); F91. 2 - Distúrbio de Conduta do Tipo Socializado; Z60 - Problemas relacionados com o meio social.

Ao lermos este relato, uma das primeiras questões que se apresenta é o fato de se tratar de um estudante de quatro anos. Podemos nos perguntar, no âmbito do desenvolvimento infantil, que aspectos se apresentam como tendências nesta faixa etária? Que propostas pedagógicas podem ser introduzidas no dia a dia da sala de aula para promover a aprendizagem e o desenvolvimento em uma escola de educação infantil?

Ao ler o relato da professora, a impressão que se tem é que esta criança é considerada como inadequada para a idade, pela professora, pois não segue os combinados, não compartilha os brinquedos e impõe sua vontade ao professor mas, ao mesmo tempo, consegue alimentar-se sozinho e atrair seus colegas para atividades que ele propõe; por isso é considerado como sendo uma “liderança negativa”, mas “não apresenta problemas de aprendizagem”. Enfim, a leitura desse relato nos mostra

uma criança que parece bastante interessada pela escola, pelos colegas, que aprende, que cria, mas que precisaria de estratégias que venham a potencializar seu interesse para ações lúdicas, pedagógicas, culturais.

As descrições apresentam uma criança que se espera venha “pronta”, sabendo dividir, compartilhar brinquedos, socializar-se de certa maneira com os colegas, enfim, há uma expectativa de já receber uma criança em que determinados comportamentos estivessem consolidados em sua vida, desconsiderando a importância do papel a ser desempenhado pela escolarização. Levando em conta a faixa etária deste estudante, caberia à escola ensinar a esta criança as rotinas, os combinados, as formas de socializar os brinquedos, aprender valores coletivos, de partilha, enfim, por estar em fase de desenvolvimento e de plasticidade às atividades e ações, esta criança de 4 anos encontra-se em um momento importante para esta modalidade de aprendizagem. Ao relatar o que a criança não consegue fazer, a professora demonstra não valorizar o papel da educação para promover atitudes e ações que de fato são educativas. No que tange à temática da sexualidade, esta é uma questão presente de forma recorrente nesta idade, o interesse pelo corpo, pelas novidades que ele apresenta, ou seja, é algo esperado para esta faixa etária. E há várias formas de lidar com esta situação que são apresentadas em muitos trabalhos de educadores com crianças pequenas e que poderiam ser apresentados e discutidos na Educação Infantil e com as professoras.

Mas o que mais impressiona neste relato é o fato de essa criança, com toda esta potencialidade demonstrada no Relatório I, ser avaliada por uma instituição que se denomina “centro de pesquisa” e seus avaliadores terem levantado quatro “hipóteses diagnósticas” e apresentadas no formato do CID – 10. O CID – 10 é uma lista de Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10); é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. Veja, no caso desse estudante de apenas 4 anos, os avaliadores indicam as seguintes hipóteses diagnósticas: *F94. 1 - Distúrbio reativo de vinculação da Infância; F90. 0 - Distúrbio da Atividade e da Atenção (TDAH); F91. 2 - Distúrbio de Conduta do Tipo Socializado; Z60 - Problemas relacionados com o meio social.*

Dentre os absurdos desta classificação atribuída a uma criança de 4 anos, podemos considerar que não há, no relatório apresentado pela escola, qualquer informação a respeito de como foi realizado este diagnóstico, que instrumentos foram utilizados, que perguntas foram feitas e em que contexto de entrevista, tempo de realização, considerações sobre a faixa etária da criança; enfim, nenhuma informação sobre o processo diagnóstico, tampouco sobre os profissionais que fizeram esta suposta avaliação. Esta é uma questão muito importante de ser considerada pelos educadores. Não é possível aceitar uma avaliação apresentada dessa forma grafada em alguns itens diagnósticos. Demonstra, inclusive, um desconhecimento sobre a criança e torna a avaliação um instrumento que Patto (2005) denomina de “lesa cidadania”, por desqualificar o lugar de cidadão dessa criança.

Para efeitos desse trabalho, procuramos compreender as hipóteses diagnósticas, por meio do detalhamento de cada uma das classificações atribuídas ao estudante, que apresentaremos a seguir:

F94.1 Distúrbio reativo de vinculação da infância

Transtorno que aparece durante os cinco primeiros anos de vida, caracterizado pela presença de anomalias persistentes do modo de relações sociais da criança, associadas a perturbações emocionais e que se manifestam por ocasião de alterações no ambiente, por exemplo, inquietude e hipervigilância, redução das interações sociais com as outras crianças, auto ou heteroagressividade, comisseração e, em certos casos, retardo do crescimento. A ocorrência da síndrome está provavelmente ligada diretamente a uma negligência evidente, abusos ou maus tratos por parte dos pais.

Neste caso, o relato apresentado pela professora é distinto do apresentado pela hipótese dos colegas avaliadores. A queixa da professora é que o estudante tem interação em demasia com os colegas pois o considera como uma “liderança negativa” pelo fato de ser muito aceito pelos colegas de classe que o seguem em suas brincadeiras. A mãe encontra-se em uma gravidez de risco, e precisa de cuidados redobrados nesse momento. Não há relato de qualquer abuso dos pais.

F90.0 Distúrbios da atividade e da atenção

Síndrome de déficit da atenção com hiperatividade

Transtorno de déficit da atenção com hiperatividade

Transtorno de hiperatividade e déficit da atenção

Esta afirmação diagnóstica também não se coaduna ao relatório da professora, pois esta afirma que “*Não tem problemas de aprendizagem, é um dos primeiros a terminar as atividades*”. Uma criança que chama atenção dos colegas para suas propostas, que tem autonomia para se alimentar e que é um dos primeiros a terminar suas tarefas escolares demonstra seu envolvimento com a tarefa e com os colegas.

Além disso, o conceito de déficit de atenção com ou sem hiperatividade, denominado pela sigla TDAH tem sido duramente questionado por profissionais das mais diversas áreas. Um dos textos importantes sobre o tema foi apresentado por Moysés e Collares (2013), intitulado *O lado escuro da Dislexia e do TDAH*, em que as autoras apresentam como se constituíram historicamente a dislexia e o TDAH e questionam amplamente tanto a concepção utilizada atualmente para justificar o transtorno como também o instrumento de avaliação, a escala SNAP-IV e a medicação que é dispensada a crianças com o suposto diagnóstico.

F91.2 Distúrbio de conduta do tipo socializado

Transtorno de conduta caracterizado pela presença de um comportamento dissocial ou agressivo (que responde aos critérios gerais citados em F91.- e não limitado a um comportamento de oposição, provocador ou perturbador) manifestando-se em indivíduos habitualmente bem integrados com seus companheiros. Cabular aulas, Delinquência “de grupo”, Delitos cometidos num contexto de grupo; Roubo em grupo; Transtorno de condutas tipo “em grupo”.

Esta hipótese é a que nos parece mais preocupante de todas. Trata-se de uma criança de quatro anos e os termos apresentados por esta conduta demonstram que se refere à criança mais velha, que tenha um entendimento provocador, de constituição de grupos para realizar ações intencionais contra a escola. É muito grave o que está acontecendo hoje com este processo de medicalização. Atribuir-se essa hipótese diagnóstica a uma criança de 4 anos demonstra o desconhecimento do desenvolvimento infantil, o desconhecimento desta criança especificamente, sem levar em conta seus interesses, sua escolarização. A

questão que nos fica é que instrumentos foram utilizados para avaliação desta criança tão pequena e que levou a estas hipóteses diagnósticas tão absurdas, quer do ponto de vista psicológico, quer pedagógico?

Z60 - Problemas relacionados com o meio social.

Problemas de adaptação às transições do ciclo de vida

Adaptação à aposentadoria

Síndrome do “ninho vazio”

Situação parental atípica

Problemas relacionados com a situação parental (educação de filhos) com um dos pais ou outro que não são biológicos

Neste caso, nos chama a atenção para a hipótese diagnóstica Z60 do CID-10 denominada “Problemas relacionados com o meio social”. Esta hipótese apresenta duas modalidades de problemas: aqueles relacionados ao que denominam de “problemas de adaptação às transições do ciclo de vida” e aquelas que denominam de “situação parental atípica”. Analisando estes itens do Z-60, embora não explicitado no Relato I, podemos, por aproximação, considerar aquela que se refere à situação parental atípica, provavelmente pelo fato de o estudante ter um padrasto. Essa questão também nos preocupa sobremaneira, pois ao considerar a existência do padrasto como uma patologia, transforma todas as formas de constituição familiar hoje existentes na sociedade, que se distanciem do formato pai e mãe biológicos, de qualquer criança, como passíveis de uma situação atípica e, portanto, de problemas de relacionamento que poderão ser indicados para afastamento do trabalho ou ainda como patologias a serem medicadas. Denominada pelo CID – 10 como “Situação parental atípica”, afirma que os problemas a serem considerados referem-se àquelas famílias em que um dos pais ou outro que não são biológicos.

O olhar biologizante para as questões sociais, sem dúvida, impera na interpretação dos relatórios apresentados pelas classificações de doenças. Para nós, o tema da medicalização tem como cerne da questão a construção de argumentos totalmente pautados em uma concepção que reduz a complexidade das relações humanas a fenômenos biológicos.

Assim, iniciamos este texto, apresentando a complexidade da escola, das relações que a compõem e da importância de compreender os

fenômenos escolares a partir de seus determinantes sociais, históricos, culturais e políticos. Ou seja, a medicalização, ao reduzir as questões mais amplas a problemas meramente individuais, não permite que possamos compreender o que se passa no processo de escolarização, possibilitando apenas que o nosso olhar seja apenas reduzido à dificuldade de aprendizagem ou de comportamento (SOUZA, 2002).

É fundamental que possamos compreender a produção da queixa escolar. A queixa escolar é uma expressão viva das dificuldades vividas no campo da escolarização em relação a uma criança, grupo de crianças ou sala de aula. Quando recebemos uma queixa escolar, é fundamental compreender o processo histórico que a produziu, ouvindo, para tanto, aqueles diretamente implicados em sua constituição: professores, coordenadores, pais, profissionais de outras áreas que encaminharam ou atenderam esta criança ou adolescente e o estudante sobre o qual nos debruçamos. Conhecer as formas como a escola se estrutura, como constitui suas salas de aula, como organiza o trabalho de apoio pedagógico, as relações com as famílias e o bairro; seus índices de desempenho, suas condições de trabalho e de gestão. Olhar para dentro da própria escola e do trabalho que nela se desenvolve, no sentido de poder entender melhor regras e valores que são propostos no dia a dia do trabalho docente.

Esses são elementos importantes para implementar propostas que venham responder as demandas e as necessidades identificadas no interior da escola.

Considerações finais

A escolarização de crianças, adolescentes e adultos é um grande desafio!

Todos aqueles que se propõem a viver a institucionalização do saber – por meio de creches, escolas, centros de educação e de formação – sabem que estamos diante de um fenômeno de enorme complexidade que envolve: formas como pensamos e vemos o mundo e a educação, a história da qual viemos, as experiências sociais, familiares e culturais que tivemos, os anseios e desejos que envolvem estar na função de pais, educadores, especialistas, os credos religiosos que professamos, as condições materiais que temos para exercer estes lugares sociais. Enfim,

educar é um espaço de grande aprendizagem, crescimento pessoal e coletivo, de desafios, de não saberes e de saberes, de contradições, de divergências e de convergências, de descobertas, de busca de alternativas, de luta pelos direitos sociais e pela democracia. Um espaço que envolve o conhecimento, valores, sentidos, significados e sentimentos das mais variadas origens.

Quando estamos em uma instituição escolar – seja porque fomos designados por concurso público ou por qualquer outra forma de inserção, para atuar como profissionais – ou quando os pais matriculam seus filhos em determinada unidade escolar, instaura-se um conjunto de relações humanas das quais não temos nenhuma previsão a respeito das possibilidades, dificuldades e desafios que se farão presentes. Essa é a centralidade do processo educativo: o espaço do novo, do desafiador, das possibilidades de criação, das tensões, dos interesses, da produção de saberes!!! Cada criança matriculada, cada professor, cada gestor, cada especialista, cada equipe das divisões regionais representa um universo histórico, social, individual que, ao se relacionar com os demais, constitui um campo de relações sociais de grande complexidade e tensões.

Como se isso já não bastasse, esse universo histórico, social e individual de relações se materializa em um determinado bairro, região da Cidade de São Paulo, em uma determinada Diretoria de Ensino, de uma determinada administração, com suas políticas públicas, com suas demandas, com seus programas para enfrentar os desafios sociais, com suas regras de funcionamento, com sua legislação, com seus limites e possibilidades orçamentárias, com seus gestores, com seu corpo docente, com as comunidades que constituem esta escola em específico. Assim, podemos afirmar que embora todas as escolas tenham em comum várias estruturas físicas e legislações, cada escola é única, com sua forma de atuar educacionalmente, com seus conflitos, desafios, limites, possibilidades, condições materiais e condições institucionais.

Essa relação entre o que é específico de uma escola e o que pode ser vivido por várias escolas de uma mesma região é o grande desafio daqueles que planejam as políticas públicas e as ações em grande escala, pensando em redes de ensino que envolvem milhares de estudantes das mais variadas faixas etárias, professores, funcionários, gestores... Como

planejar uma proposta, um programa, uma política em larga escala no interior dessa rede de possibilidades que é a escolarização? O que é possível? O que dará conta dessa diversidade e dessas demandas pessoais, culturais, institucionais, pedagógicas, sociais? São perguntas cada vez mais complexas e que vão exigindo de nós, educadores e profissionais que trabalham no campo da educação e no âmbito social, a ampliação do olhar, do debate, da compreensão do que significa conquistar uma educação como direito público, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos.

Isso pode ser visto quando analisamos um breve relato de um encaminhamento de uma criança que está vivendo dificuldades em seu processo de escolarização. O relato das dificuldades vividas por esta criança nos revela a imensidão de questões que envolvem o cotidiano de uma cidade urbana como São Paulo, com suas demandas por moradia, saúde, assistência, cultura e mobilidade mas também pela necessidade da participação, de cada um de nós, em movimentos sociais, em coletivos e em espaços de convivência que permitam a luta pela conquista dos direitos sociais, pelos direitos humanos, pela humanização da vida. Mostra, também, a importância de desenvolvermos e implantarmos políticas sociais que venham dar apoio e alternativas para a conquista da escolarização de todos e todas, principalmente para as crianças das camadas populares. O caso relatado é o seguinte e denominaremos de Relato 2:

Trata-se de um estudante de 12 anos, do 5º ano de uma escola pública municipal e que está nesta escola há somente dois. A professora da sala propôs uma redação e o estudante escreveu que tinha AIDS e passou então a contar sobre sua história para a professora. A coordenação da escola entra em contato com a responsável por ele, sua avó, que conta que o estudante foi abusado pelo pai (fato que ela soube somente dois anos após o ocorrido) e deveria fazer uma série de exames por haver uma suspeita de que teria contraído o Vírus HIV-Aids. A escola deu todo o apoio no período em que os exames foram realizados e deram negativo. Aos poucos o estudante melhorou seu convívio social, dizia não mais sentir dores e tirou boas notas. Foi acompanhado também por profissional psicólogo de UBS por um ano e este acompanhamento foi interrompido pelo fato de o profissional que o atendia não mais

trabalhar na UBS. No ano seguinte, estava bem, participando de projetos da escola. Em meados de maio do ano seguinte, o aluno procurou a coordenação com um pedido informal de reclassificação para o 6º ano, no turno da manhã, sendo orientado sobre o processo e que não seria possível naquele momento. Chorou muito em função da impossibilidade e explicou que o tio, que mora também na casa da avó, usa entorpecentes (maconha) e trabalha à noite e, ao acordar pela manhã, antes de usar a droga, fica nervoso e o agride verbalmente, chamando-o de “mulherzinha, viadinho”. A avó foi convocada, não negou o fato e prometeu buscar alternativas para o contraturno do aluno. Como não houve resposta ainda sobre as alternativas, a escola encaminhou para o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem, novo serviço oferecido pela Rede Municipal de Ensino, pela dificuldade da escola em lidar com a situação.

A diversidade das situações aqui apresentadas e que envolvem relações familiares, relações de atendimento na área de saúde, articulações com a escola e com a responsável, a relação com a criança que viveu esta terrível experiência pessoal, demonstram a necessidade de uma ação no campo da educação que compreenda essas diversas questões envolvidas no processo de escolarização. Este relato é muito importante por evidenciar o quanto a escola e as professoras possibilitaram um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento a esta criança, não atribuindo a ela o lugar de quem, ao ser vitimizada por uma relação de violência doméstica, tivesse esse fato como disparador de uma crença de que a situação psicológica vivida pudesse impedir o seu aprendizado na escola. Ao contrário, ela passa a ser acolhida e tirar boas notas.

Este aspecto é muito importante, pois há uma tendência no campo social e também da educação de se estabelecer uma relação causal entre um fato doloroso, violento, orgânico ou uma deficiência como impeditivos do desenvolvimento da criança, adolescente ou adulto para o processo de aprendizagem. Os educadores dessa escola consideraram que a escola deve ser o lugar de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento. A redação proposta pela professora como uma das atividades pedagógicas em sala de aula foi um disparador para que a criança pudesse contar sua realidade, até então desconhecida pela es-

cola e que a professora acolhesse esse relato do estudante, buscando compreender seu sofrimento diante da suspeita de ser portador do vírus. Demonstra um grande passo no estabelecimento de uma relação de confiança entre o estudante e sua professora que passou a ser motivo de que pudesse se beneficiar cada vez mais da escola.

Com base em um olhar medicalizante, o estudante do Relato 2 poderia ter sido “transformado” em alguém que, por ser vitimizado (e sem desconsiderarmos em momento nenhum a violência desse ato), passasse a ser identificado como portador de alguma patologia, ou distúrbio, ou ainda transtorno mental e ser até medicado. E isso não ocorreu. Ele foi atendido por uma profissional psicóloga por algum tempo (diga-se de passagem insuficiente e que foi interrompido demonstrando a precariedade ainda das políticas em saúde. Em uma situação como esta, considerando-se que se trata de uma criança, o encaminhamento precisaria ser realizado para que outro profissional mantivesse o atendimento) e foi acolhido pela escola que produziu condições para que aprendesse e se desenvolvesse.

Portanto, a discussão que fizemos na introdução a este tema demonstra a possibilidade que temos, no campo da escolarização, por meio das ações e práticas intersetoriais, de enfrentar a transformação de questões de ordem social, política, cultural e afetiva em problemas meramente individuais denominados de doenças mentais, transtornos ou distúrbios. Ao fazermos isso, estamos instituindo *práticas não medicalizantes*, pois enfrentamos as dificuldades que geram determinados fenômenos e que são, na verdade, meros sintomas de questões e necessidades muito mais amplas e complexas que precisam ser entendidas e atendidas.

Mas se esse caso de vitimização foi acolhido e entendido demonstrando a importância da escola para o processo de desenvolvimento da criança e de suas possibilidades de articulação com setores da Cidade de São Paulo para ampliar as questões sobre o tema, vemos em outros casos encaminhados ao NAAPA a presença de quadros patológicos atribuídos a crianças e adolescentes que ainda revelam a busca de causas meramente orgânicas para questões da ordem da escolarização, da cultura e das condições de vida.

Uma situação como essa, sem dúvida, é vivida por muitas pessoas, das mais diferentes idades. O atendimento ao sofrimento individual e a construção de estratégias para superar tais dificuldades, tanto no plano pedagógico quanto institucional, são fundamentais. Mas há um terceiro plano que seria muito importante de ser construído no âmbito da educação básica: articular propostas de enfrentamento a questões como a da violência doméstica no plano da *intersectorialidade* das políticas públicas. Como a educação, articulada com as demais áreas sociais, poderia encaminhar esta questão? Tematizando a violência doméstica entre os professores e gestores? Propondo ações sobre o desenvolvimento infantil com pais e comunidade? Que dimensões educativas podem ser disparadas para esta temática tão grave e tão recorrente nas relações familiares? Que experiências têm se desenvolvido na articulação com a academia, movimentos sociais e educadores neste campo e que podem inspirar projetos regionais?

Portanto, temos como grande tarefa social estabelecer, dia a dia, a função social da escola como espaço de apropriação e socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, da construção de valores democráticos e da constituição de práticas de socialização e de construção de coletivos. Essa função social nos remete a um conjunto de tarefas que cabe à escola, mas também há necessidade de instituir interfaces dessa escola com a sociedade, com a cultura, as artes, os valores sociais, com as demandas e desafios deste tempo em que nos situamos, nesse momento histórico.

Nenhuma área hoje da sociedade dá conta de compreender a diversidade e a quantidade de tensões que se estabelecem no tecido social e nas relações sociais. Por isso, cada vez mais se fala da necessidade de construirmos, no espaço social de convivência, *políticas intersectoriais*. Precisamos ainda construir ações conjuntas entre diversas áreas do poder público, entre diversos segmentos sociais, sejam as organizações de bairro, os movimentos sociais, as universidades, os equipamentos das áreas de cultura, assistência, saúde, habitação, mobilidade humana para compreender os desafios que vivemos no plano da escolarização em seus diversos segmentos.

Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogo(s) na Educação Básica**. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/04/MIOLO_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Nota Técnica**: O Consumo de Psicofármacos no Brasil, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA (2007-2014). Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/nota-tecnica/>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2015.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. E. M. (Org.). **A exclusão dos incluídos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2013. v. 1, p. 107-156.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

_____. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Patologização do Fracasso Escolar e Medicalização do Ensino. In: FARIAS, A. M.; MURARO, D. N.; EIDT, N. M. (Org.). **Anais do V Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e XV Semana de Educação [livro eletrônico]**: da formação à ação docente: impactos na educação escolar. Londrina: EDUEL, 2013. v. 1, p. 23-46. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/anais/ebook/E-book.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: TRENTI, D.; OLIVEIRA, M.; REGO, T. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. v. 1, p. 177-196.

_____. BRAGA, Sabrina Gasparetti. Da Educação para a Saúde: trajetória dos encaminhamentos escolares de 1989 a 2005. In: DIAS, Elaine T. Dal Mas; AZEVEDO, Lílíana Pereira Lima (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional**: pesquisas, percursos e intervenções. Jundiaí: Paco, 2014. v. 1, p. 41-63.

_____. SILVA, Sílvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Kátia (Org.). **Atuação do psicólogo na Educação Básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 1.

5. Saúde mental e escola

Rinaldo Voltolini

A forma mais comum de entendimento, nos dias de hoje, da expressão saúde mental é aquela que a concebe como um conjunto de políticas, e suas respectivas instituições, destinadas a tratar, prevenir e controlar transtornos que acometem o funcionamento mental e que perturbam a vida dos indivíduos que possuem esses transtornos.

Todo um aparato institucional é criado para desempenhar do melhor modo possível essas três funções: tratar, prevenir e controlar os transtornos mentais. Centralizadas nos centros médicos de atendimento, seja no consultório particular, seja no equipamento público de saúde, essa estrutura conta também com o serviço de outras instituições, originariamente não pertencentes ao sistema médico, mas que passam a ser convidadas a desempenhar um papel dentro dessas três funções.

A escola é uma delas à medida que concentra um universo de indivíduos, potencialmente todas as crianças do país, tornando-se um importante recurso de rastreamento e controle dos referidos transtornos.

Como sabemos, de fato ela tem realizado eficazmente esse papel se levarmos em consideração a forma como a terminologia médica e seus produtos (remédios, categorizações diagnósticas, encaminhamentos, etc.) têm estado presentes de forma abundante em suas práticas. O saber médico, cada vez mais frequente e mais poderoso nas sociedades contemporâneas, chegando mesmo a ser definido como um saber que alimenta e regula os mecanismos de controle da sociedade, o biopoder, parece ter vindo substituir, no caso particular da escola, o saber psicologizante, prolongando sua lógica, saber esse que desde muito tempo tem servido para o *controle disciplinar dos corpos*, para retomar uma expressão foucaultiana clássica.

Contudo, ao que parece, a substituição do saber psicológico pelo médico não mostra apenas um prolongamento, um aperfeiçoamento e aprofundamento do controle disciplinar dos corpos. Parece anunciar, ao contrário, que passamos da era da sociedade disciplinar para a era da sociedade de controle, ou seja, do *controle disciplinar dos corpos para o controle da supressão das almas*. Por supressão das almas fazemos nossa uma feliz expressão de Dufour (2011) que dá título a seu livro *A arte de reduzir as cabeças*, e com ela marcamos um retorno forte e decisivo da biologização da existência que traz como produto principal a supressão de tudo aquilo que é da ordem de um sujeito.

T. tem 11 anos e, apesar de cursar o quinto ano, apresenta dificuldades significativas de escrita. Falta muito às aulas e, nos poucos dias em que vai, agride os colegas de classe, desrespeita os professores e abandona a sala com bastante frequência. A permanência de tais comportamentos de T., a despeito das várias tentativas de intervenção já realizadas pelos profissionais, leva a equipe a pensar em uma transferência de escola. A professora diz ter tentado de tudo e que até conseguiu fazer vínculo com ela quando se abaixou e falou bem baixinho com a aluna.

T. tem tratamento médico recomendado por causa de um desequilíbrio hormonal significativo, apontando questões relacionadas à constituição da identidade e de gênero que atravessam o espaço escolar. Ao destacar essa questão, a escola se pergunta com razão sobre o peso que tal fator, inicialmente físico, mas com evidentes consequências sobre a questão identitária da aluna, pode ter sobre seu comportamento.

G., de 10 anos, apresenta um comportamento que leva imediatamente a equipe multiprofissional a avaliá-lo e a encaminhá-lo para o serviço de saúde mental. A família relata que a administração do medicamento prescrito não surte o efeito desejado. A equipe observa que, embora G. apresente claramente sintomas psicóticos, seu laudo médico registra transtornos de atenção e hiperatividade e deficiência intelectual, o que chama atenção uma vez que o relato dos professores demonstra um aluno com bom desenvolvimento intelectual.

O quadro tem evoluído com novos sintomas, tanto no campo sexual, com descontroles da libido, como em manifestações de agressivi-

dade com colegas, professores e funcionários. G. também se expõe ao risco pulando os muros da escola, ou procurando objetos cortantes, ou ainda, se lançando irresponsavelmente nas ruas e avenidas.

F., com 13 anos, cursando o sétimo ano, é descrito como irrequieto, briguento, desrespeitando os professores, sem conseguir ficar em sala de aula. Também já foi diagnosticado pelo serviço de saúde mental com Transtorno Opositor Desafiador - TOD e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, fazendo uso de medicamentos. Falta muito às aulas e uma avaliação geral de sua condição revela uma situação familiar complexa na qual a mãe, pouco presente na escola e, em geral, na vida escolar desse filho, deixa o garoto morando com o avô numa casa ao lado da sua, na qual vive com seu novo marido e outros filhos.

Situações como essas, bastante comuns e constantes no cotidiano da escola pública brasileira, são reveladoras, entre outras coisas, da frequente e, diríamos, intrínseca relação entre a saúde mental e a escola como duas instituições trabalhando na execução desse sistema capilar que acima chamávamos de saúde mental.

O cerne dessa relação se expressa através de uma ideia de colaboração na qual as instituições médicas esperam da escola que esta ajude a rastrear as crianças que precisam de atendimento médico, enquanto a escola espera da saúde mental uma ajuda restauradora das condições ótimas de aprendizagem e desenvolvimento, nos casos que, segundo avaliação escolar, elas faltam.

Mas convém entender assim, como complementar, a relação entre essas duas instituições? Tratar-se-iam de instituições distintas, cada uma com sua especificidade e com papéis complementares, trabalhando ambas em prol da saúde mental das crianças.

A pertinência dessa questão vem justamente da constatação, flagrante nesses casos relatados acima, que muito embora a relação entre a escola e a saúde mental seja concebida em termos de complementaridade, com bastante frequência essa complementaridade não produz nem os consensos nem os resultados esperados. A que atribuir essa aparente discordância ou aparente fracasso? À falta de qualidade material e pessoal das instituições envolvidas? À precariedade, muitas ve-

zes relatada, do apoio familiar às iniciativas apresentadas pelos agentes escolares e pelos técnicos da saúde mental? Ou ainda, à resiliência do comportamento disfuncional, fruto de supostas disposições constitutivas da criança ou jovem em questão, mais ou menos enraizadas em seu comportamento, dada sua história de vida?

Esses níveis de análise do problema constituem indubitavelmente o modo hegemônico de compreensão da questão e sempre se pode constatar, nos vários casos que diariamente abundam nas escolas e centros técnicos, a presença deles. Esse modo de compreensão faz pensar, ainda, que o problema, e conseqüentemente sua solução, estaria na boa implementação e gestão do modelo, deixando o próprio modelo fora de toda e qualquer questão. A tentação e a tendência de *reduzir a termos administrativos* problemas que possuem maior complexidade e que envolvem certamente questões políticas é uma característica emblemática de nossos tempos: no lugar da política, a administração.

Queremos sugerir, entretanto, outra análise, que retoma a complexidade do problema ao desdobrar linhas de força ocultas que esse entendimento oficial da relação da saúde mental com a escola encobre. O que vem a ser saúde mental? Quais as relações que isso tem com a escola?

Retomar essas duas questões com profundidade deve nos ajudar a esclarecer algo dos impasses vividos na escola e a nos indicar alguns caminhos de intervenção.

Saúde mental e educação

A escola tornou-se por definição *o lugar da infância*, chegando mesmo a desempenhar, desde há muito tempo, o papel de dar a marca identitária a ela. Como tal, deve cuidar para que a criança se desenvolva, aprenda, evolua na direção de um cidadão saudável, produtor, feliz etc.

Superado, graças a avanços científicos, sobretudo médicos e sanitários, o grande índice de mortalidade infantil testemunhado pela sociedade até tempos bem recentes, a criança se tornou objeto de aposta e de investimentos, mas que, para tanto, necessitava de cuidados para não perecer.

Seria dentro de um espírito higienista, devotado a criar as boas condições para o desenvolvimento da criança que a escola acataria as prescrições de uma ciência nascente, a ciência da educação, nascente em resposta ao projeto de laicização do Estado que já não suportava mais ver-se dominado pela lógica religiosa.

Nasceu, assim, o termo Ciência da Educação, inicialmente no singular, pois servia apenas nesse início para marcar uma postura nova, mais do que abranger as contribuições gerais das ciências afins ao trabalho educativo. Em seguida, viria o termo ciências da educação, compondo o cenário que hoje temos na formação dos professores.

Nesse contexto de emancipação política surge uma ideia forte, aparentemente calcada em ideais democráticos, de que era importante conhecer o sujeito a quem se endereça a educação, abandonando um paradigma no qual o centro do processo educativo era o conteúdo de cada disciplina do conhecimento.

Nesse cenário, a Psicologia ganha grande destaque uma vez que pareceria ser a ciência mais adequada para dizer como funciona a criança, sua aprendizagem, seu desenvolvimento, seu comportamento.

Surge o que Costa (1986) chamou de *educação psicológica*, que consiste em estabelecer regras de conduta educativa a partir de postulados universais da ciência psicológica. Esse casamento entre educação e psicologia não se restringiu a sua aplicação ao universo escolar, mas, antes, imbricou-se em todo o tecido social, de modo que, até hoje em dia, é praticamente impossível ser educado sem que essa educação esteja mais ou menos parametrizada por princípios psicológicos, do tipo: devemos conversar com as crianças sobre todas as questões que elas colocam, incluí-las nas decisões tomadas, encorajarmos suas iniciativas, restringir seus excessos, etc. Como se vê, uma verdadeira educação higienizada.

O curioso a notar é que embora fosse universal enquanto proposta, a educação psicológica variava muito seus preceitos dependendo da região onde ela se instalava. Vera Schmidt, educadora revolucionária da extinta União Soviética, por exemplo, propôs em seu tempo que se evitasse manifestações de carinho com as crianças, abraços apertados e esfuziantes que tinham mais a ver com satisfações dos desejos adultos

do que com as necessidades de autonomia das crianças. Não deixa de ser curioso pensar na recepção que os educadores brasileiros teriam de uma recomendação como esta.

Mas como poderiam variar tanto as recomendações pedagógicas se estamos baseados numa ciência em comum? Por se tratar de um conhecimento científico, não deveria conter bases mais universais? O fato concreto é que, para além das diferenças apresentadas em cada região, um dos produtos, talvez o principal, criado por essa empresa de educação psicológica, foi o do *tipo psicológico normal*. O que é normal em cada região pode variar, mas não o fato de que exista um *tipo psicológico normal*.

As condições de construção dos parâmetros que definem esse *tipo psicológico normal* são, como já se pode deduzir pelo acima exposto, mais ideológicas do que científicas. Sua concretização conta com o concurso das próprias instituições que abrigam as crianças e jovens, que condicionam, a partir de seu modo de operar, a própria formulação do quadro. Tomemos um exemplo recente, mas amplamente parametrizado por essa evolução histórica: o diagnóstico de déficit de atenção e hiperatividade. Como não pensar no peso que tem, na formulação e configuração dessa categoria nosográfica, o fato de a criança moderna definir-se como uma *criança-escolar*? Ou seja, que a construção de tal figura nosográfica tenha a ver com o fato de que para a instituição escolar as funções da atenção e do controle motor são fundamentais. O quanto teríamos chegado, como ciência do comportamento e do funcionamento do cérebro, a formular tal diagnóstico numa sociedade sem escolas, ou ainda numa escola eventualmente sem classes e sem horários de aula?

E é a consideração das condições desse casamento entre psicologia e educação que nos faz desembocar na questão central de nosso texto: *O que o tipo psicológico normal tem a ver com a saúde mental?*

Distinguir esses dois termos é fundamental para escapar das confusões ideologicamente orientadas. “O desvio do tipo psicológico ordinário pode ser causa de sofrimento mas não é sinônimo de doença mental.” (COSTA, 1986, p. 73).

É fundamental distinguir os procedimentos de controle do comportamento que a sociedade por meio de suas instituições faz, bem

como do sofrimento psíquico que isso gera, daquilo que podemos chamar propriamente de saúde mental. Ou seja, a saúde mental não é o produto da ação das instituições de saúde mental, concepção essa puramente tautológica, mas, antes, a experiência concreta de sofrimento vivida por um indivíduo.

Tal experiência de sofrimento, sabemos, depende da capacidade de simbolização, função estabelecida ao longo do desenvolvimento infantil, na relação com os outros, sendo que os primeiros outros da relação são mais decisivos na instalação de um modelo por terem papel constitutivo. Quando algo nessa simbolização não dá conta de fornecer ao sujeito possibilidades de lidar com questões que implicam sua identidade, seus desejos, objetivos e sentimentos, ele adocece. Ele adocece, portanto, da falta de sentido, ou do conflito que os sentidos construídos por ele encontram na confrontação com outros sentidos estabelecidos socialmente. O grau do adoecimento vai variar de acordo com o impacto dessa falta de sentido.

O sofrimento mental, assim definido, é coisa completamente distinta da lógica de controle do comportamento proposta na figura do *tipo psicológico normal*.

Além disso, mesmo na perspectiva do controle do comportamento, várias questões centrais do psiquismo humano são subestimadas, por exemplo, a capacidade que alguém tem de seguir instruções.

Quando propomos um preceito qualquer como recomendação pedagógica, apostamos que aquele que ouvir e consentir com essa recomendação irá cumpri-la com rigor e eficiência. Tal concepção desconsidera a presença dos fatores inconscientes no ato de quem educa. Um pai ou professor soviético pode ouvir e concordar que deve evitar paparicar seu filho/aluno sob pena de comprometer a construção da autonomia dele, mas ao tentar concretizar isso age em discordância ou até em oposição ao que se propôs, e isso mesmo sem se dar conta.

Na maior parte das vezes, as relações se tornam patologizantes, sem a menor consciência desse processo. Para quase todos nós que sempre seguimos as melhores intenções, a consciência do processo, quando ela chega a vir, é de rara ocorrência, dependendo, muitas vezes, de uma visão externa que nos apresente a interrogação.

Observe-se que estamos propondo levar em consideração, ao fazermos a distinção entre o tipo psicológico normal, produto de uma lógica de controle comportamental, e a saúde mental como experiência de sofrimento psíquico, o fator da *relação intersubjetiva* como um fator decisivo na constituição da saúde mental.

Com efeito, por mais que possamos encontrar no sofrimento psíquico expressões biológicas de sua manifestação, ele não pode ser compreendido como a manifestação direta de alterações bioquímicas do cérebro. O fato de que uma intervenção medicamentosa possa interferir na expressão do sofrimento psíquico não é prova direta de causalidade orgânica. Que haja correlação entre uma alteração bioquímica e um estado psíquico ainda não diz o que ocorre primeiro: é a depressão que causa alteração de serotonina no cérebro ou é a alteração de serotonina que causa a depressão? Desde o ponto de vista da intervenção medicamentosa, entretanto, essa é uma questão estéril uma vez que o uso do medicamento interfere, de todo modo, na expressão do sintoma, interfere na correlação, e isso basta para caucionar essa proposta.

Lógica e aparelho conceitual médico e lógica educativa

Outro ponto importante de problematização do modelo de relação complementar entre a saúde mental e a escola vem do fato de que a lógica discursiva que estabelece cada uma delas é diferente. A lógica médica da saúde mental, que preside o funcionamento discursivo desse modelo, mesmo que ele seja composto de vários profissionais, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e afins, é biologizante em suas premissas. Ela não entra no universo escolar apenas oferecendo um instrumento, o remédio no caso, para ajudar os professores em seu trabalho. Ela trará consigo exigências peculiares quanto ao modo de se compreender os fenômenos.

Digamos de saída para distinguir as duas lógicas com clareza: a lógica médica é de máxima *objetivação* enquanto a lógica educativa é de máxima *subjetivação*.

Isso não significa que não tenha nada de subjetivo na lógica médica nem de objetivo na lógica educativa, mas tão somente que na apreen-

são da realidade com a qual se trabalha, o médico se esmera em reduzir a fala de seu paciente aos elementos objetivos que descrevem a doença, elementos que lhe servem para intervir adequadamente sobre ela, sempre, portanto, numa *visão simplificadora*, o que não quer dizer, no caso do trabalho clínico, simplista. Foi exatamente esse traço do discurso médico o que permitiu a Clavreul (1983) dizer que não existe relação médico-paciente, mas sim relação medicina-doença.

Por sua vez, o educador não pode deixar de estabelecer uma relação professor-aluno, jamais redutível à presença de um discurso objetivante do tipo Pedagogia-aprendizagem. O professor terá que considerar em seu ato as várias dimensões presentes na determinação do comportamento de seus alunos, em vários planos, *numa visão complexificadora*, uma vez que seu objetivo é o de produzir mudanças subjetivas no aluno, enquanto o médico visa produzir mudanças objetivas no organismo. É por isso que há muito mais necessidade de contraposição de posições nas discussões entre professores do que entre médicos. Há muito mais no meio médico a presença de procedimentos protocolares do que no meio educativo e não por deficiência do procedimento educativo, mas, antes, por sua própria condição discursiva.

Além disso, o professor, na busca de objetividade em seu procedimento não pode deixar de ser ouvido por colegas que podem ajudá-lo a discernir eventuais elementos problemáticos em sua própria visão do problema. Ou seja, para objetivar o professor tem que passar por sua subjetividade. O médico, por sua vez, pode realizar seu ofício sem levar em consideração sua visão já que se apoia em procedimentos universais e replicáveis.

Podemos ver um exemplo dessa interferência da lógica médica na lógica educativa quando ouvimos com frequência de professores a afirmação de que o aluno não rendeu bem hoje porque não tomou corretamente a medicação. Essa assertiva se sustenta numa lógica, aqui simplista, de que o remédio em sua ação objetiva no organismo é o elemento que dá as condições de aprendizagem. Fica-se negado aqui todos os outros elementos situacionais que poderiam ter determinado o problema.

Para evitar a interferência dessa lógica objetivante que pouco ou nada tem a ver com o trabalho docente e que pode, inclusive, atrapalhar o exercício deste último, deveríamos retomar uma complexidade que a lógica simplificadora do discurso médico, quando arrastada para o campo pedagógico, deixa de fora.

Nos relatos de casos de impasses dos alunos com a escola apresentados, podemos verificar os riscos da simplificação própria ao discurso médico.

Notemos que o comportamento do aluno em pauta é objetivado para fins de *estabelecimento e discussão do caso*. Termos como: ele faz, ele tem, ele não tem, sua mãe faz, seu diagnóstico é, etc. são característicos do relato e conferem objetividade a ele.

Tal objetivação busca ainda um levantamento de hipóteses quanto às causas do problema. A agressividade de C. poderia advir dos problemas de identidade ou mesmo hormonais que seu hermafroditismo causaria? A agressividade de F., por sua vez, poderia advir do abandono de sua mãe quando negligencia sua vida escolar e sua presença em casa deixando-o morar longe dos irmãos e dela?

Não se trata de contestar o peso e o valor que esses elementos levantados nas hipóteses podem ter na determinação do problema, mas, antes, de avaliar melhor em qual posição eles são colocados na elaboração das hipóteses. Normalmente são colocados como causas diretas do problema, inscritas na individualidade do aluno e expressas como tal no espaço escolar. Seja porque o aluno não tomou a medicação, seja porque houve problemas biológicos presentes na história de sua vida, ou mesmo ainda porque existiram problemas psicológicos que o marcaram ou o marcam no presente, será sempre em uma suposta interioridade do aluno que isso se achará inscrito.

Essa objetivação do caso se torna simplificadora na exata medida em que exclui de seu escopo os *elementos de contexto* da presença de tal comportamento. Um comportamento qualquer nunca é a expressão direta de uma causa que lhe subjaz. Ele é, antes, fruto de uma leitura que inclui elementos da cena atual e mesmo que essa leitura esteja lastreada por ingredientes da experiência passada é só no contexto presente que ela se articula como tal.

Assim sendo, se supomos que a agressividade de F. possa se dar em função do abandono de interesse de sua família por ele, por que ela se manifesta na escola que, a rigor, não reproduz esse mesmo abandono? Ao contrário, a escola vem tentando funcionar como aquela que acolhe e que leva em consideração suas necessidades. O que haveria na cena escolar que lhe possibilita repetir a agressividade original?

Seria interessante e oportuno, por exemplo, considerar porque deu certo como estratégia de comunicação e relação a conduta da professora de C., quando fala baixinho. Falar baixinho, ao pé do ouvido, é oposto ao falar alto, típico da agressão. Ou ainda, falar baixinho revela uma situação de intimidade, de um *só entre nós dois*, que pode ter sido decisivo para uma criança que sente nunca ser referida singularmente, salvo como um caso patológico. Aqui temos claramente um elemento de contexto, que se produz na relação intersubjetiva e mesmo que possamos pensar que não tenha sido suficiente no equacionamento do problema, no mínimo nos mostra que este é tangenciável por intervenções no campo da palavra.

Outra característica importante dessa objetivação no relato é que toda palavra do aluno ou do professor aparece reduzida a um comportamento: o professor tentou; a equipe realizou, o aluno agride e desrespeita; o aluno anda com más companhias, etc.

O destaque ao comportamento suprime as possibilidades de considerar o texto direto da fala, seja a do aluno ou a do professor, e com isso nos dar acesso a algo mais indicativo da subjetividade de ambos.

O que teria o aluno a dizer sobre sua situação? O que teria ele dito ou pensado no momento em que agrediu?

O recurso à fala direta dos atores envolvidos na questão não deve ser encarado aqui como um elemento a mais na análise objetiva do caso, mas, antes, como a presença do sujeito, da subjetividade na consideração do problema. Não se trata de tomar a palavra dos envolvidos para mais uma vez objetivá-la como um comportamento entre outros, ou seja, para tomá-la como um signo indicativo de algo a ser analisado, mas, antes, de incluir os *saberes* dos envolvidos no problema como saberes que realmente contam na perspectiva de *dissolução* do problema.

A operação que possibilitou a Freud inventar a psicanálise foi exatamente a de passar da *ausculta* (observação de um signo) para a *escuta* (escuta de significantes). Lembremos que a criação da psicanálise foi um processo que criou o psíquico como um domínio próprio, que não pode ser reduzido ao domínio biológico do cérebro. Assim fazendo, ele cria uma noção complexa do mental e relativiza o peso que o aparato biológico do cérebro tem na determinação da conduta humana. Com efeito, há uma supersimplificação se entendermos que o comportamento humano é o resultado direto da secreção de algumas substâncias do cérebro, eliminando com isso toda a sorte de outros fatores sociais, antropológicos, situacionais, que jogam um peso na determinação desse comportamento.

Mas houve também outra operação realizada por Freud na criação da psicanálise que é muito instrutiva no esclarecimento desse domínio próprio do psíquico. Trata-se do abandono da hipnose como método.

A razão principal que leva Freud a abandonar a hipnose em prol do método próprio à análise, o da associação livre do paciente, vem da constatação de que é absolutamente fundamental, para a sustentabilidade da cura, que o paciente participe ativamente dela. Em sono induzido pela hipnose, o paciente está submetido à observação e condução do hipnotizador e sofre os efeitos de sua ação sem incorporá-los. Ou seja, o processo de cura caminhará sem incluir nele o saber do paciente.

Levar em consideração o saber do paciente não entra aqui apenas como uma consideração ética do tratamento, mas também como um elemento relativo a sua eficácia. A opção de objetivar em comportamentos o aluno não é, a nosso ver, aleatória, nem tampouco serve apenas a propiciar objetividade ao relato a ser analisado. Trata-se de um expediente comum às instituições que encontra sua essência e razão nos fins de gestão.

Assim fazendo, coloca-se em funcionamento a lógica que apontávamos anteriormente, que se dá em torno do tipo psicológico normal e seus desvios. Ou seja, assim estabelecida, trata-se de uma lógica muito mais referida ao controle do comportamento por necessidades institucionais do que um procedimento que tenha a ver com promoção de saúde mental.

Como saber do sofrimento mental do aluno sem levar em conta o que ele tem a dizer? Seria instrutivo, por exemplo, saber de C. como ela formula o que aparece aos olhos objetivantes da instituição como agressividade.

A finalidade disso não seria apenas a de dar a palavra ao aluno, no sentido político democrático do termo, mas fundamentalmente a de evitar que entre em curso um processo no qual o aluno é *falado*, mais do que fala.

Os dossiês que se estabelecem *sobre* o aluno e não *com* o aluno servem, em geral, muito pouco para ele mesmo. Servem, muito mais, para encaminhamentos e procedimentos institucionais.

Além disso, podem ser geradores de *alienação ao discurso do outro*. Assim como a criança fecha a boca para a comida quando percebe que é da *fome da mãe* que se trata, a criança pode *fechar sua boca* para o discurso que a escola monta sobre ele. Como forma-se o jogo da mãe que quer que a criança coma, forma-se também o jogo que a escola quer que a criança aprenda e que se comporte.

O discurso que se monta sobre a criança entra como um elemento de contexto que interfere no comportamento do aluno e que não apenas o descreve como se crê com frequência.

Notemos a esse propósito, por exemplo, a presença frequente nas queixas e formulações feitas pela instituição do elemento agressividade no comportamento dos alunos em discussão. Trata-se, em geral, de um ponto limite para as instituições, um elemento de perturbação, sobretudo quando não responde aos mecanismos ordinários de regulação que toda instituição tem: advertências, repreensões, punições etc.

A agressividade normalmente é também compreendida como um traço intrínseco ao indivíduo que a porta, levando a busca das interpretações para o campo da subjetividade do aluno em detrimento, mais uma vez, dos fatores de contexto.

A dinâmica da agressividade, cujos matizes já conhecemos, possui como fator central de disparo aquilo que chamamos de ferida narcísica, a saber, uma afetação da relação do sujeito com a imagem de si mesmo. Poderíamos compreender o incidente do ataque às

torres gêmeas nos Estados Unidos como fruto da maldade intrínseca dos terroristas, como aliás não deixou de ser a versão dominante na ocasião. Mas isso seria simplificar demais a análise, deixando de lado questões como: Por que o bombardeio se deu aos Estados Unidos e não a outro país qualquer? Por que o alvo foi as torres gêmeas e não outro qualquer?

Quando incluímos a variável de que se trata de um país que representa um tipo de vida que fere a imagem de outros países e que as torres gêmeas são o símbolo principal desse modo de vida representado pelos Estados Unidos, passamos a um nível mais elaborado da análise do problema. Por que, então, não pensar do mesmo modo quando se trata da presença da agressividade das crianças na escola? O quanto essa agressividade ali patente se deve à presença de algum fator situacional que a ativa?

O próprio fato de ser uma criança muito falada na instituição, ou seja, objetivada por uma versão oficial sobre ela, pode vir a ser um fator em jogo no disparo da agressividade.

Evidentemente que essa compreensão da complexa dinâmica da agressividade deve ser entendida dentro de uma *lógica da responsabilidade* e não *da culpa*. Também ocorre às instituições, de maneira ordinária, concentrarem suas análises na descoberta do *fator vilão*, o elemento culpado do problema. A lógica da culpa induz a pensar *em quem não fez o quê*, enquanto a lógica da responsabilidade implica pensar *em o quê cada um tem que fazer*.

Evitar constituir dossiês de análise, que versam sobre o aluno, destinados a construir encaminhamentos para ele sem que nada da palavra dele conte na elaboração, já seria uma boa medida em direção a tirar a saúde mental do simples procedimento administrativo e colocá-la na direção da tarefa que tem como base pensar e agir sobre o sofrimento mental.

Isso se dá predominantemente incluindo os saberes dos agentes envolvidos na própria elaboração da saída a ser encontrada, uma vez que a mudança a ser promovida é exatamente neles e não no comportamento que se quer suprimir.

A escola, como qualquer outra instituição, tem um peso na qualidade do sofrimento mental daqueles que se encontram em seu interior. Sua necessidade de gerir-se não deveria levá-la a desconsiderar seu próprio potencial patogênico.

Referências

CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

6. A importância do ambiente na constituição da linguagem

Claudia Mazzini Perrotta

Introdução

Abordo neste artigo algumas questões que se fazem presentes na esfera escolar, relativas à constituição da linguagem. Trata-se de um tema que me é caro, pois faz parte de meu cotidiano de trabalho fonoaudiológico. Em minha prática clínica, atendo crianças, adolescentes e também adultos, muitos, por sinal, que se percebem incapazes de se expressar, tanto oralmente como por escrito, mostrando-se inseguros e desvitalizados diante de inúmeras situações comunicativas. Geralmente, me contam de seus constrangimentos e do quanto evitam se expor, em especial, no espaço escolar.

É mesmo comum encontrarmos na sala de aula crianças mais quietas, que preferem não arriscar a falar muito, nem ler a história em voz alta ou compartilhar o que entenderam de um texto, evitando ainda preencher todas as linhas da questão dissertativa. Não raramente, são, de imediato, vistas como portadoras de algum distúrbio, até que elas mesmas, com o tempo, acabam por se autodenominar “doentes”, muitas chegando a abandonar a escola, por se sentirem incapazes de acompanhar os conteúdos.¹ A oferta de classificações é grande: dislexia, problemas no processamento auditivo, hiperatividade, déficit de atenção são apenas alguns nomes com os quais se pretende justificar os problemas na escola e que têm povoado o universo virtual, com a descrição minuciosa de sintomas e tratamentos, muitos medicamentosos.²

1 O Relatório de Desenvolvimento de 2012, divulgado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), refere que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

2 Dados recentes da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) apontam crescimento de 21,5% na venda do metilfenidato em quatro anos – de 2,2 milhões de caixas em 2010 para 2,6 milhões em 2013 (último dado disponível). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1696475-governo-quer-protocolo-para-conter-uso-de-ritalina-por-criancas.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Estou aqui falando da tendência contemporânea de se buscar explicações e rótulos para supostas dificuldades que se fazem presentes no processo de apreensão de conhecimentos, na relação com os outros e na comunicação. Mas será que essa busca por laudos ajuda a compreender o que de fato se passa com essas crianças? Penso que não, simplesmente porque não parte da experiência que, como educadores, podemos com ela partilhar, e sim de um conjunto de sintomas que deixa de lado a subjetividade e a história singular de cada uma delas.

Infelizmente, esse discurso que afirma a doença tem penetrado, cada vez mais nos dias de hoje, no universo escolar, contaminando educadores que começam a diagnosticar seus alunos e/ou logo indicá-los a especialistas, individualizando problemas que são de outra ordem.³ Não raras vezes, esses problemas decorrem mais de inadequações e falhas dos mais diversos ambientes, as quais podem interferir negativamente na constituição de falantes, leitores e escritores.

Olhares desconfiados, enviesados, avaliativos, que antecipam dificuldades parecem prevalecer entre a equipe escolar, encontrando respaldo, muito frequentemente, nas avaliações de especialistas apressados em seus diagnósticos. Também mães e pais acabam sendo contaminados, sentindo-se negligentes se não seguem as orientações de neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, que vão indicando exames e mais exames, mais preocupados com o corpo em seu aspecto estritamente funcional. É mesmo difícil fazer frente a essa trama a favor do diagnóstico, a essa verdadeira avalanche discursiva de médicos e técnicos, considerados experts, que, no afã de resolver questões complexas e delicadas de forma imediatista, vão contribuindo para consolidar a imagem de crianças e adolescentes problemáticos e cheios de déficits. De certa forma, em um primeiro momento, os familiares até se sentem aliviados diante desses laudos, mostrando certa resistência a se implicar nas questões vividas pelos filhos; seria fundamental que reconhecessem e assumissem suas falhas (falhar é humano, afinal!), buscando

3 Obviamente, há uma série de distúrbios, como surdez, cegueira, paralisia cerebral, etc., que impõem limitações de diversas ordens, mas, mesmo nesses casos, a forma como o ambiente lida com as dificuldades que lhes são inerentes faz toda a diferença.

caminhos efetivos para superação, em vez de atribuí-las exclusivamente às crianças. Nesse contexto, a terceirização de cuidados tem prevalecido, e essas saídas imediatas, com promessas milagrosas da indústria farmacêutica, se tornam muito atraentes...

O que há, na verdade, é uma sobrecarga de projeções sobre crianças e adolescentes, que muitas vezes se sentem sem existência na família e em outros espaços de vivência cotidiana, vistos apenas a partir de seus fracassos na escola. Um exemplo: a mãe de uma garotinha de 10 anos me disse estar muito preocupada com o fato de a filha não saber que Roma era capital da Itália, julgando que esse desconhecimento indicava um problema neurológico...

Ressalto: não estou, com essas considerações, buscando culpar pais e nem mesmo educadores. Faço apenas um alerta, para que assim possamos, juntos, resistir a essa tendência de traçar diagnósticos e destinos, já tão arraigada em nossa cultura.

Para esclarecer o que estou denominando de falhas do ambiente no que se refere à constituição da linguagem, exemplifico com um dos mitos ainda muito presente na escola: muitas vezes, trocas ou omissões de sons, na fala, comuns à infância, são vistas equivocadamente como indicativas de grandes problemas, acreditando-se, inclusive, que “atrasam” a alfabetização. E por que essa ideia é um mito? Simplesmente porque, no início do processo de letramento, a criança tem como referência a oralidade, e isso é muito natural e saudável! Com o tempo, a proximidade com a escrita vai dando pistas de que se trata de sistemas diferentes, com suas especificidades, possíveis de serem apreendidas após um tempo de experimentação e criação de inúmeras hipóteses, que vão ou não se confirmando, sendo revistas, em um processo bastante dinâmico – a criança elabora uma ideia hoje e, a partir de uma nova informação ou experiência, pode reformulá-la, aproximando-se mais e mais das formas mais comuns e corriqueiras de comunicação. Isso porque, se tudo corre bem, se o ambiente é receptivo, as crianças desejam o que todos desejamos: dialogar, apresentar ao mundo nossas questões, dilemas, inquietações, compartilhar visões de mundo.

Obviamente, encontramos uma grande diversidade nesses processos de apreensão, tanto da oralidade quanto da escrita, e é bom que seja assim. Junção de palavras, segmentações ainda indevidas, trocas de

d por t, p por b, omissão de r, substituição de l por r, confusão entre as muitas representações do som s, uso de discurso mais coloquial na produção de um texto formal, entre outros, não devem ser, portanto, caracterizados como indícios de dificuldades, simplesmente porque não o são! Basta valorizar o que cada um tem a dizer, em primeiro lugar, e depois sim propor desafios que ampliem essa capacidade de dialogar, a partir do crescente conhecimento de um código comum (incluindo, obviamente, os gêneros discursivos e não apenas regras gramaticais e ortografia) compartilhado no campo social, em inúmeras situações comunicativas, às quais estamos expostos e aptos a vivenciar, aprender e nos enriquecer com seu uso.

O maior problema, na verdade, ocorre quando os adultos logo corrigem as crianças, o que pode levar a inibições e retraimentos durante a comunicação. Pensa a criança: se quando falo, logo sou corrigido, melhor eu me calar... Ou: se quando escrevo, apenas prestam atenção nas palavras que errei e não no que quis contar, melhor eu escrever menos para errar menos... E assim vão acontecendo os afastamentos de situações que envolvem diálogo, comunicação – oral ou escrita –, gerando grandes sofrimentos que se perpetuam na idade adulta. Basta que cada um de nós reflita sobre o quanto, muitas vezes, evitamos escrever ou falar em público, supondo que seremos pouco ouvidos e considerados em nossos posicionamentos. Certamente, essas situações nos fazem rememorar aquelas vividas na infância, na maioria das vezes na escola. Sem perceber, acabamos reproduzindo com nossas crianças as mesmas práticas que tanto nos desvitalizaram e inibiram. É preciso estar atento a isso!

Trata-se de tema complexo, e na busca de compartilhar as inquietações que me despertam no cotidiano profissional, trago neste texto reflexões de uma autora que muito admiro, Clare Winnicott. Assistente social, psicanalista e parceira do pediatra e também psicanalista D. W. Winnicott, Clare era categórica ao enfatizar que a subjetividade e o processo de amadurecimento pessoal não independem do que ocorre no campo social. Ou seja, *crianças e adolescentes necessitam de adultos que se mostrem disponíveis a compreender a maneira singular como constroem entendimentos, visões de mundo e formas de comunicá-los*. Na esfera escolar, isso significa ser empático e empenhar-se por receber aquele que

chega à sala de aula com hospitalidade, dispondo-se a apresentar-lhe um novo mundo, que lhe é desconhecido, de modo que os alunos se sintam capazes de, com o tempo, dele se apropriar criativamente, aptos e com potencial para imprimir suas marcas e propor transformações.

A seguir, faço então uma breve apresentação da autora e sigo trazendo suas importantes contribuições sobre a forma como recepcionamos as crianças em nossas casas (família, sala de aula...), que recursos lhes oferecemos para compreenderem o mundo em que acabaram de chegar (brinquedos, lápis, livros, bonecos, fantoches, canções, narrativas), de modo que possam enriquecer seu mundo interno e, ao mesmo tempo, imprimir algo singular no campo social. Clare também nos oferece pistas sobre a importância de investirmos em ambientes saudáveis, favoráveis ao amadurecimento pessoal e à realização de potencialidades criativas, valorizando também o aprendizado fora da escola e a curiosidade das crianças pelo mundo que nos cerca.

O cuidar ético

Crítica quanto ao uso de vocabulário técnico, Clare era contrária à classificação das crianças em rótulos psicopatológicos. Assim, nos cursos e palestras que ministrava para cuidadores, entre eles, professores de educação infantil, centrava-se menos na teoria e mais na prática, tendo como preocupação prepará-los para que lidassem melhor com situações mais graves vividas pelas crianças. Todo o trabalho se pautava no entendimento do ambiente, de modo que os cuidadores se apropriassem do saber constituído no cotidiano, potencializando-o por meio de conversas, narrativas, leituras, atividades culturais e outros dispositivos, enriquecendo o viver com o que o mundo nos oferece. Para que ocorram mudanças de postura em sala de aula, também os professores necessitam ser ouvidos, acolhidos, de modo que possam compartilhar suas angústias, temores, dúvidas, para então repensar suas práticas.

O olhar atento às crianças, considerando a forma como buscavam se comunicar com os adultos, fez Clare concluir que, muitas vezes, ainda sem conseguir colocar em palavras suas vivências e sofrimentos, elas apresentavam comportamentos antissociais.⁴ Assim, pequenos furtos,

4 Cf. WINNICOTT, D.W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

agressividade excessiva, hostilidade, aparente indiferença, entre outros, foram sendo compreendidos e decifrados pela autora, levando-a a concluir que, de modo cifrado, por meio da agressividade e ataque ao meio ambiente, essas crianças pediam socorro, comunicavam seus sofrimentos, ansiando por serem compreendidas. Embora difícil de lidar, esse tipo de situação pede que o ambiente, representado pelos profissionais da instituição, responda a essas crianças com amorosidade e acolhimento, o que não significa deixar de contê-las. Contenção é também resposta amorosa; o que não pode ocorrer é o adulto responder à agressão devolvendo-a na mesma medida ou se fragilizando demasiadamente – essas posturas apenas exacerbam esse tipo de atitude, impedindo que a própria criança vá, com o tempo, incorporando bons modelos e encontrando formas próprias de ela mesma lidar com seus sentimentos mais intensos, de modo mais reflexivo e menos reativo.

Impossível não nos lembrarmos aqui da realidade das escolas brasileiras da atualidade, e do quanto, sem considerar as histórias dos alunos, vamos buscando rótulos e doenças para caracterizá-los (TDAH, TOD e tantas outras siglas registradas nos laudos), tornando-os marginalizados, vítimas de olhares enviesados e preconceito. Não há dúvidas de que medicalizar ou patologizar⁵ é responder inadequadamente a esses pedidos cifrados de ajuda. Por mais estranho que possa parecer, quando as crianças exacerbam atitudes de violência, mostram com isso que ainda trazem esperança de serem ouvidas e atendidas em suas necessidades mais fundamentais. Ao contrário, aquelas que permanecem muito retraídas, sem voz, podem já ter desistido...

Clare compreendia a perda de vitalidade como decorrência de um trauma ético – separações, violências, humilhações, maus-tratos e seus efeitos eram suas maiores preocupações, pois viver essas situações significava perder a configuração do mundo, os fundamentos de si mesmo. Por essa razão, atribuía importância fundamental à solidariedade, que via como necessidade ética, afirmando, inclusive, que a falta desse sentimento nos grupos familiares pode afetar as crianças, que são sensíveis para captar sua ausência entre os pais e outros adultos de referência, como

5 Processo que transforma questões coletivas e sociais em questões individuais e biológicas, mais especificamente, em doença. Diferente da medicalização, a medicalização desempenha um papel de controle sobre as pessoas, tornando-as agentes passivos diante dos diversos questionamentos sobre o processo de adoecimento da sociedade contemporânea.

os professores. Diante disso, antes de rotular, é importante que o meio reconheça a situação traumática, colocando-se como testemunha da falha ambiental, dispondo-se a receber expressões de ódio e amor, para o restabelecimento da confiabilidade, da segurança de si e do sentimento de estar vivo. Todo o encontro humano deve ocorrer então de maneira que os sentimentos possam fluir até alcançarem a possibilidade de expressão, sendo compartilhados com alguém que, por meio de seu olhar, de seu gesto, facilita o processo de desenvolvimento pessoal.

O cuidado se caracteriza aqui como um tipo de intervenção ou uma das comunicações mais profundas que podem existir, muito mais do que o discurso. E uma das maneiras mais profundas de tocar a vida de alguém é por meio de provisões: na oferta de alimentos, moradia, narrativas, jogos, livros, lápis, papel reside a possibilidade de encontro inter-humano.

Estamos falando de relação amorosa, compreensão profunda e compadecimento. Na esfera da educação, trata-se de criar situações baseadas em experiências de autenticidade, tanto do ponto de vista da criança como do professor, sempre em disponibilidade e abandonando a onipotência de tudo saber, mantendo-se em abertura para o inédito que pode emergir na relação com os alunos. Olhos abertos, ouvidos atentos, professor! Vamos deixar os rótulos, diagnósticos e laudos fora da sala de aula.

Dar e receber amor

Se primeiro tomarmos cuidado para aprender as palavras de uma criança e seu especial significado para as coisas, então com o tempo ela vai incorporar e utilizar as nossas palavras e nossos significados como sendo próprios de si mesma (WINNICOTT, 2004, p. 189).

Na perspectiva de Clare, a matriz fundamental de constituição do ser humano está na ética da hospitalidade. Trata-se da dinâmica dar, receber e retribuir, que regula o ritual básico do vínculo humano – disposição para acolher, ser solidário e cooperativo nas mais variadas situações. Forma de comunicação presente desde sempre, significa assimilar e, ao mesmo tempo, contribuir com a construção da realidade, cada um com seu material, com sua dádiva, seu dom. Sem essa experiência não sentimos que podemos ter uma apreensão pessoal das coisas, não nos sentimos enraizados.

Então, além da necessidade de absorver o que o meio nos fornece, também precisamos, para nossa constituição como pessoas, da experiência de ofertar. Uma criança reconhecida em sua capacidade de amar, de oferecer algo ao meio, estabelece um sentimento de segurança em sua interioridade, adquirindo mais possibilidades de lidar com a raiva e a destrutividade e, ao mesmo tempo, de confiar na própria bondade, de que algo bom persiste, independente dos reveses da vida. Por isso a importância de receber o que a criança compartilha na sala de aula: palavra, gesto, olhar. Conto um breve episódio que me foi relatado por uma psicóloga que trabalha em instituições: certa vez, um aluninho que vinha se mostrando muito agressivo com todos chegou perto da professora e a xingou de “galinha”. A resposta que recebeu da professora foi: “então vem aqui, meu pintinho, que vou proteger você!”. Ele imediatamente a abraçou e os dois deram boas risadas... O efeito dessa resposta sintônica foi uma crescente disposição da criança em se vincular amorosamente, não só com a professora, mas também com os coleguinhas, inclusive realizando as atividades propostas com mais vivacidade.

O fato de as crianças encontrarem pessoas que se dispuseram a receber o amor que tinham a ofertar, da forma como podiam fazê-lo, estabelece o sentimento de segurança, gera estabilidade e coragem de viver, coragem para trabalhar e enfrentar a reconstrução do mundo a cada dia. Tendo sido estabelecida, essa segurança tem efeito posterior na forma como a pessoa vai se inserir no mundo. A matriz fundamental do amor está, portanto, nesse interjogo entre meio e mundo interno, no dar e receber, algo que estará presente em todo o processo maturacional.

Necessitamos, então, tanto da experiência de sermos amados como daquelas em que as expressões de nosso amor são recebidas pelo outro. Isso gera potencialidade de realização no mundo e, com isso, mesmo diante de situações difíceis, de reveses cotidianos, da destrutividade, dos desalentos inerentes à vida, a capacidade de amar pode se sustentar no tempo, configurando-se como elemento organizador da interioridade.

Em síntese: esses elementos organizadores são frutos das experiências com os outros, constituem-se a partir das funções de cuidado am-

biental, sempre levando em conta as características da criança – *o meio organizado para ela amorosamente é gerador de confiabilidade e de integração*. E quando há falhas nesse aspecto fundante, justamente o sentimento de segurança não se constitui. Por isso a importância do espaço escolar, em especial para crianças que viveram e vivem grandes desamparos – e aqui, não estou me referindo necessariamente a falhas ambientais ocorridas na esfera familiar, mas também a negligências na esfera de políticas públicas que, mesmo com iniciativas mais efetivas nos últimos tempos, ainda necessita investir mais na oferta não só de cuidados básicos, mas também de bens culturais.

Oferta de espaço para brincar como possibilidade de diálogo entre experiência interna e externa

Outro aspecto bastante enfatizado por Clare diz respeito à capacidade de brincar, e também aqui o meio tem função primordial.

No campo da clínica voltada à linguagem, observo que a capacidade de brincar encontra-se obstruída, em especial pela valorização excessiva de normas e padrões que vão sendo impostos por adultos significativos, sempre prontos a fazer objeções, a apontar deslizes e erros. Vai longe o tempo em que brincar com palavras era permitido, seja na oralidade ou na escrita, sem necessidade de submissão a regras, a sistematizações apressadas do conhecimento – letras soltas no papel, escolhidas pelo desenho que formam e não pelo significado que teriam, ou escolhidas pela sonoridade, como rememoram os poetas, livres para experimentar como crianças.

De fato, uma palavra-chave nesse contexto é a experimentação – são as experiências que nos dão possibilidades de construção pessoal da realidade e de lidar com suas limitações. Essas experiências ocorrem com os meios de expressão ofertados pela cultura, ou seja, com o uso de objetos culturais, uso este que vai ganhando sofisticação no decorrer do processo de amadurecimento pessoal.

Experiências compartilhadas formam ligações invisíveis entre as pessoas que se tornam fortalecidas à medida que começam a ter uma história. Gradualmente, as experiências serão referidas e conversadas e revividas em retrospecto, e descobriremos que lá evolui entre nós e a criança uma

linguagem para falar, que é muito especial para cada criança porque contém as suas próprias palavras e maneiras de lembrar e imaginar, que devemos nos dar ao trabalho de aprender e usar. (WINNICOTT, 2004, p. 189).

Ao brincar, a criança desenvolve sua capacidade de filosofar, ou seja, de emprestar sentido à existência, de emoldurar sua maneira de encarar a vida e assim manejar o mundo externo. Filosofar é uma forma de jogo. Daí a importância de os adultos testemunharem o brincar das crianças. Também brincamos com palavras: canções infantis, parlendas, poeminhas fazem parte de nosso repertório cultural e devem sempre circular na sala de aula.

É parte das funções do meio, portanto, suprir necessidades da criança, apresentar a ela pessoas, experiências, ideias, palavras, situações nas quais pode jogar, brincar, se apropriar e vir a ser. Dançar, tocar, desenhar, escrever têm, portanto, potencialidade transformadora – o adulto também se responsabiliza por ofertar esse repertório de jogo, disponibilizando não só tempo e espaço, mas também novas ideias e meios expressivos para que cada uma possa encontrar possibilidades de estar com o outro e com ele se comunicar.

Justamente pelo fato de poder viver experiência pessoal com cada um desses objetos, situações, alguns elementos são incorporados pela criança como parte de si, e outros são descartados, por não fazerem sentido, ou se configurarem como experiências que não lhe são úteis. Como adultos e educadores, devemos aceitar isso. Algumas vezes, o que não é assimilado em determinado momento permanece na memória e pode ser acessado mais adiante; outras vezes, mesmo aquele objeto que foi usado a favor da constituição pessoal acaba sendo deixado de lado.

A escolha do objeto para brincar tem também importância fundamental, pois dá pistas sobre necessidades afetivas, modos de encarar a vida e assimilar características do meio. Super-heróis, princesas, miniaturas de apetrechos de casinhas, massinha, fantasias de personagens de histórias infantis – observar como cada um organiza o espaço e dispõe de tempo para usar imaginativamente esses e outros objetos, se prefere brincar sozinho ou se pede a companhia de outros, se cria novas histórias ou segue o *script* das clássicas já conhecidas pode

dar muitas pistas sobre o modo de ser de cada um, pois possibilita o transitar entre interioridade e mundo exterior. Aqui, o papel do meio (professor) é de prover essas materialidades, ofertadas pela cultura, e manter-se presente, ainda que silenciosamente, registrando o modo de ser de cada aluno.

O jogo, o brincar na presença de outro é um momento privilegiado tanto para expressar como para absorver, na interioridade, elementos do mundo, o que nos enriquece como pessoas. Quando a criança brinca significa, portanto, que tudo está caminhando bem, pois uma ponte entre mundo interno e externo está sendo construída. Ponte que só é assegurada quando podemos receber e dar amor, ou seja, quando há disponibilidade afetiva.

Perspectiva dialógica

Quando estamos em comunicação com outras pessoas, o que a voz diz é somente parte da história e, às vezes, a parte menos importante. O que conta é a postura, o tom de voz, gesto, olhar ou toque – ou os sinais não-verbais e sons que todos fazemos quando o que sentimos não pode ser colocado em palavras. Então, também, muitas vezes, *as coisas não ditas falam mais alto do que as palavras ditas* (WINNICOTT, 2004, p. 186, grifos nossos).

Além do brincar, outro aspecto que se faz presente nesse interjogo dinâmico entre possibilidades internas e situações do mundo é a necessidade de expressão.

É fundamental que possamos, desde cedo, falar de nossas experiências com alguém. Nesses momentos, podemos nos surpreender expressando algo diante do outro, o que contribui para assimilarmos o que vivemos. Ou seja, nosso mundo interno está em disponibilidade para o outro. Somos, portanto, seres dialógicos, em busca de reciprocidade.

A linguagem pode ser caracterizada essencialmente como oferta amorosa para o outro; a perda da capacidade de comunicar, portanto, se configura como uma experiência de desenraizamento de si na comunidade humana. Comunicar é também uma atividade paradoxal, que ocorre na fronteira entre confiança e suspeita. Na experiência autên-

tica de comunicação, a interioridade está implicada e a dimensão da confiança deve superar a suspeita.

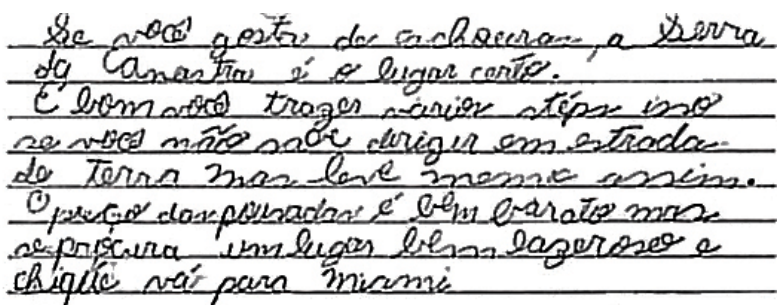
Uma definição aproximada de comunicação seria simplesmente uma questão de dar e receber entre pessoas. Um momento de comunicação é um momento de troca recíproca. O ingrediente essencial da comunicação é, naturalmente, a vontade e a capacidade de comunicar, que dependem do equilíbrio entre confiança e desconfiança [...] (WINNICOTT, 2004, p. 184).

Quando decidimos disponibilizar o que está guardado no mundo interno significa que *destinamos algo esperando a hospitalidade do outro*. Mas nesse destinar trazemos também memórias das comunicações já vividas, que podem ter sido falhas nesse aspecto, gerando então a suspeita de que o fracasso na relação dialógica poderá se reproduzir. Por isso a necessidade de, na sala de aula, o professor considerar que crianças mais inibidas, caladas, tímidas, muitas vezes, podem estar sendo pouco ouvidas, vistas, valorizadas, ou superexigidas, por isso se retraem no ambiente escolar. Antes de caracterizar esse tipo de comportamento como indicativo de algum distúrbio, repito, é importante buscar novas formas de aproximação dessa criança. E, como sugere Clare, oferecer a ela algum outro meio de expressão, como o desenho, por exemplo. Quem sabe desenhando ela não se sinta mais confortável para contar e representar coisas sobre sua vida?

Outro aspecto presente no campo da comunicação diz respeito à habilidade de usar símbolos disponíveis no meio cultural, de modo a neles imprimir marcas pessoais, de autoria. Para que possamos usá-lo, um símbolo deve se apresentar com certa porosidade, de maneira a nos sentirmos potentes para quebrar seu sentido originário, moldando-o de determinada maneira, de acordo com nossas intenções, necessidades e inquietações de momento. Usar o símbolo significa a possibilidade de recriá-lo. A sala de aula é espaço privilegiado para esse tipo de experimentação. Por isso, devemos evitar disponibilizar materiais que pouco exigem da criança em termos de liberdade criativa – como as reproduções e cópias de qualquer natureza, desenhos prontos apenas para colorir ou reforçar contornos, recontagem de histórias apenas para conferir se o aluno entendeu, sem solicitar que revele suas impressões, o que gostou ou não, de

modo a registrar as temáticas mais significativas, de maior interesse do grupo. Isso sim poderá nortear escolhas futuras de narrativas a serem trabalhadas na sala de aula!

Palavras possuem significados aceitos pela comunidade, têm lugar predeterminado por toda construção sociocultural. Usá-las é retirá-las de seus lugares estabelecidos e dar a elas um destino pessoal, ou seja, permitir-se brincar. Como fez este garoto, Marco, de 12 anos de idade, ao rabiscar uma dica de viagem a seus possíveis leitores.



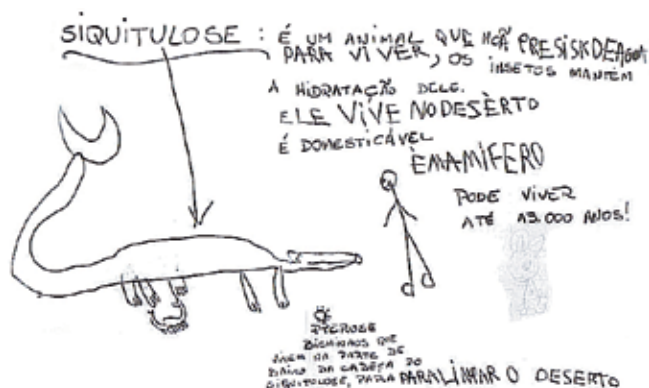
Se você gosta de cachoeira, a Serra da Canastra é o lugar certo. É bom você trazer vários steps isso se você não sabe dirigir em estrada de terra mas leve mesmo assim. O preço da pousada é bem barato mas se procura um lugar bem lazeroso e chique vá para Miami

Transcrição: Se você gosta de cachoeira, a Serra da Canastra é o lugar certo. É bom você trazer vários steps isso se você não sabe dirigir em estrada de terra mas leve mesmo assim. O preço da pousada é bem barato mas se procura um lugar bem lazeroso e chique vá para Miami.

Talvez, se essa produção fosse realizada no contexto escolar, o adjetivo “lazeroso” viesse marcado como errado, confirmando a suposta dificuldade de escrita. Mas, convenhamos, o termo combinou com o texto, com o tom de crítica aos que preferem viagens mais previsíveis, deu o toque de sarcasmo e marcou a autoria na invenção de uma palavra em meio a um discurso típico, legitimado no campo cultural, que podemos encontrar em guias de viagem.

Outro exemplo, deste garotinho de 7 anos de idade, a quem chamo aqui de Guille (referência ao irmão de Mafalda, personagem de Quino,⁶ que, como este meu paciente, adora desenhar), que a escola suspeitava ser disléxico.

6 Quino é um cartunista argentino, criador da Mafalda e muitas outras charges, sempre marcadas pelo humor reflexivo, crítico, inteligente e atual. Disponível em: <<http://www.quino.com.ar/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.



Transcrição: SIQUITULOSE: é um animal que não precisa de água para viver, os insetos mantêm a hidratação dele. Ele vive no deserto é domesticável é mamífero pode viver até 13.000 anos! Pterose Bichinhos que vivem na parte de baixo da cabeça do squitulose, para para limpar o deserto.

Nesta produção, em alguns momentos, fui sua escriba, registrando no papel suas invenções, que revelavam seu vasto repertório de pesquisa e conhecimento, disponível no campo cultural, sobre a descrição de animais, de seus hábitos e características, misturando-se à brincadeira de criar um novo espécime, o Siquitulose... Guille, nesta e em outras produções, usava o desenho, mais do que a escrita, para simbolizar e, assim, me comunicar muito do que vivia em seu mundo interior – um longo deserto que necessitava atravessar, percurso penoso e árido, mas com muitas esperanças de algum encontro futuro, a partir de recursos internos, como o *ptero*se, e do ambiente, como os insetos que lhe forneciam água.

De fato, a capacidade de usar símbolos decorre das experiências ao longo do tempo. Reconhecendo os lugares das palavras, seus significados, podemos tanto internalizá-las como torná-las próprias – como fazia Guille. Importantíssimo valorizar produções dessa natureza no espaço escolar.

A capacidade de usar a palavra é fruto, portanto, do estabelecimento da confiança, do bem-estar que experimentamos na relação com o outro.

Há ainda outra questão fundamental, que diz respeito aos vários registros presentes no campo da comunicação: desde o que passeia pelo relato de situações do cotidiano, em que a criança pode comuni-

car não diretamente aspectos de sua experiência, até que a comunicação significativa possa ocorrer.

Em um primeiro nível de comunicação, estaríamos então no eixo da realidade compartilhada, que possibilita a manutenção da própria civilização, em que são tecidos os costumes, as histórias – área neutra na qual a comunicação é indireta:

[...] participamos de experiências compartilhadas, sobre a qual tanto nós como as crianças sentimos algo sobre alguma coisa, uma terceira coisa, que nos une mas que ao mesmo tempo nos mantém separados com segurança porque não envolve uma troca direta entre nós. *Experiências compartilhadas são, talvez, a única forma não ameaçadora de comunicação que existe.* Elas podem referir-se a quase qualquer coisa em que ambos participamos – caminhadas, passeios de carro, brincar, desenhar, ouvir alguma coisa, olhar para alguma coisa ou conversar sobre alguma coisa. (WINNICOTT, 2004, p. 188-189, grifos nossos).

Vejam como é importante valorizar esse tipo de troca, de interlocução na sala de aula: abrir espaço para que as crianças contem fatos corriqueiros; ouvi-las com atenção, neste momento, certamente as encoraja a ir adiante, passando para outro nível de comunicação, mais sofisticado. Tendo a confiança sido estabelecida, podem finalmente tornar visíveis para o outro suas necessidades mais genuínas:

Uma vez que a comunicação indireta foi estabelecida por meio de experiências compartilhadas, então existe uma área da vida em que a comunicação direta, dar e receber, é possível. Na verdade, qualquer coisa é possível agora, as comportas podem ser abertas ou faíscas podem voar. Ambos os eventos seriam sinais de vida e evidências de que as relações reais entre pessoas, o que envolve dar e receber, amar e odiar, foram sendo estabelecidas. (WINNICOTT, 2004, p. 189).

Aqui, há a expectativa de reciprocidade, de ser ouvido e considerado, fundamental no ambiente de sala de aula. Esse nível de comunicação pode se dar tanto por palavras como por outros meios, como a arte. Mas para que a comunicação nesse nível se efetive de fato, ou para que este ou aquele objeto se torne vivo, é necessário apresentá-lo à criança de modo que ela se sinta apta a explorá-lo. A massinha pode ser um

bom objeto de manipulação, pois tem como característica a maleabilidade, trazendo à criança a ideia positiva de que pode imprimir no mundo (representado nessa matéria) algo de seu. Que tal deixá-las brincar de massinha livremente por um bom tempo, enquanto ouvem uma canção? Depois, o professor pode contar ou ler uma historinha conhecida e pedir para cada uma usar a massinha para representar um personagem. Muitas outras ideias podem surgir se o professor se dispuser a também sentir o prazer de manipular esse tipo de meio maleável.

Cuidar no contexto educacional

Há um filme que emoldura muito bem a necessidade de presença humana para a realização de algo que permaneceu em suspensão, como potencialidade, até encontrar um outro com disponibilidade afetiva, hospitaleiro ao gesto pessoal.

Trata-se de “Minhas Tardes com Margueritte” (direção de Jean Becker, 2010, baseado no livro homônimo “La tête en friche” de Marie-Sabine Roger).⁷ Uma senhorinha de casaco rosa e cabelos brancos, Margueritte, passa as tardes sentada em um banco de praça. Nela encontra então Germain (Gérard Depardieu), que também passa muitas tardes na mesma praça. “O senhor não trabalha?”, pergunta Margueritte em certo momento, estranhando que um homem ainda produtivo tenha tempo para essas horas vazias. Ele responde que sim, que trabalha e muito, mas, mesmo assim, frequenta a praça, tanto que conhece todos os pombos, deu nome a cada um deles observando suas “personalidades” e características físicas, e sabe reconhecer os novos que chegam. Depois, em casa, faz esculturas de pássaros na madeira.

Pois bem, o filme é isso: a história do encontro dessa senhora e desse homem de meia idade, da amizade entre eles. Além dos pombos e da praça, eles compartilham algo mais: leituras. Certa tarde, Margueritte conta a Germain de sua paixão pelos livros e de como sentia necessidade de ler trechos em voz alta para os outros. Constrangido, Germain não revela de imediato suas limitações em relação à palavra escrita, disfarça, desconversa, mas enquanto Margueritte faz sua leitura, vai lembrando das humilhações que sofreu na infância. Rejeitado pela mãe, uma mulher

7 Cf. Trailer: <<https://www.youtube.com/watch?v=9M3ArjDkPvA>>.

desequilibrada e imatura, submisso a ela, o menino Germain, um típico gordinho, era constantemente humilhado na escola. A cada tentativa de ler para os colegas na sala de aula, impunha-se a voz do professor-algoz, que fazia rimas com seu nome, marcando a identidade de incapaz, de burro, limitado. Nem em casa e nem na escola, Germain recebia dos adultos que lhe eram significativos algum olhar de esperança, não havia sonho de futuro a ele reservado. Nada de hospitalidade, só hostilidade.

Cumprindo essas profecias de fracasso, tornou-se um adulto limitado intelectualmente, igualmente ridicularizado pelos amigos, que o consideravam um “ignorantão”, voltado a trabalhos manuais, ao cultivo da terra para fazer germinar alimentos – bonita metáfora, por sinal, marcando a forma que Germain encontrou de enfrentar tanta desesperança e descrédito nele depositados; a única saída, até aquele momento, havia sido esta: especializar-se naquilo que lhe faltou, a dedicação para criar um ambiente, a terra fértil, propício ao crescimento, ao amadurecimento, ao desenvolvimento de potenciais, para assim contribuir alimentando os outros com verduras frescas e legumes carnudos e coloridos. Mais do que um sobrevivente de maus-tratos, Germain se tornou um homem digno.

E foi essa dignidade que o levou a reconhecer em Margueritte a parceira que lhe faltara até aquele momento. E o que intermediou essa interlocução tão genuína foram os livros, em especial de Albert Camus. Margueritte não teve preconceitos com seu amigo pouco letrado. Já foi logo lendo um trecho do denso *A peste*.

Assim foram as tardes de Germain com Margueritte. Eles se conheceram e se amaram, e esse amor delicado e generoso do qual necessitamos em todos os momentos de nossas vidas, quando crianças, jovens, adultos, velhos, foi se realizando por meio de um objeto cultural – o livro. Agradecido, Germain ofertava os produtos que cultivava, verduras e legumes, à doce e sábia Margueritte, que retribuía com mais livros e leituras. E assim foram perpetuando esse ciclo que é, como bem destaca Clare, a base do amor – dar, receber, retribuir.

No contexto educacional, os vários níveis de comunicação se fazem presentes, transitamos por todos eles. Isso implica estarmos atentos também aos gestos, à voz, ao olhar, à presença corporal, pois a comunicação autêntica nunca acontece só no registro do discurso. Como no filme, a comunicação transborda as palavras – o registro não verbal fala onde a palavra falhou:

A comunicação real que envolve dar e receber entre pessoas não ocorre o tempo todo. Acontece em certos momentos e com certas pessoas e, no seu conjunto, nós selecionamos cuidadosamente as pessoas com quem nos comunicamos no sentido mais profundo que envolve nossos sentimentos reais. Comunicação envolve doar um pedaço de nós mesmos e nós somos cuidadosos a quem nós doamos. Normalmente, as pessoas com quem nos comunicamos são aquelas que nós passamos a confiar e com quem nós temos algo em comum. (WINNICOTT, 2004, p. 188-189).

Lembro-me de um rapaz de 18 anos⁸ que atendi e que trazia uma história de vida bastante sofrida: dependente químico, Alexandre (nome fictício) deixou de frequentar a escola dos 12 aos 16 anos de idade. Nesta ocasião, saiu da Bahia e veio para São Paulo, onde permaneceu internado em uma clínica. Há quase dois anos, não fazia mais uso de drogas, o que considerava uma grande vitória. Mas se sentia ainda preso à imagem/identidade de marginal, sendo desmerecido e olhado pela família com desconfiança e humilhado na escola pela forma como escrevia. Na ocasião, ele trabalhava como pedreiro. Fui então buscando lhe reapresentar a provisão ou objeto cultural escrita, trazendo temas que, supunha, pudessem lhe interessar por se remeterem a situações que vivera em sua infância ou que se relacionavam a seus conflitos de momento. Certa vez, lemos uma reportagem intitulada *Palmada inútil*, que discutia uma nova lei que proibia e punia pais que usassem de agressão física com seus filhos. Pedi que ele se posicionasse por escrito e, com as mãos trêmulas e úmidas, a respiração ofegante, constrangido, quase pedindo desculpas por existir e escrever tão mal, ele assim o fez:

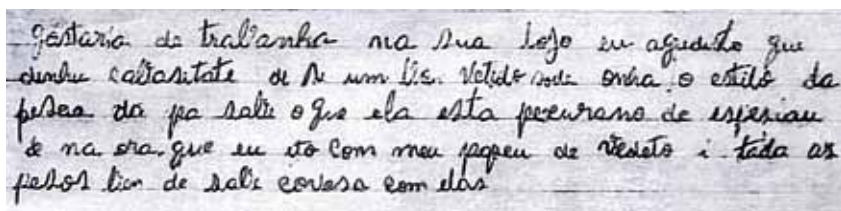
**OS PAIS TEFE COVESA ASTE AGRIDE PECUTANO POR ELE ESTA
AJINU ASI DESAFOMA IPECUDANO AO VINHO COMO DEVO A
JUDA INAO SEGANO PATENO DE FOMA GRESIVA SAPENO OS
PAIS QUE EAPENAS UMA GRIASA QUE SO PESISA DE AJUDA.**

Transcrição: Os pais devem conversar antes de agredir perguntando por que ele está agindo assim dessa forma e perguntando ao filho como devo ajudar e não chegando e batendo de forma agressiva sabendo os pais que é apenas uma criança que só precisa de ajuda.

8 Apresentei esse caso no I SEMINÁRIO BAIANO MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE (20 a 22/05/2012), na conferência intitulada: "Possibilidades de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia". Cf. publicação: Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito? Bahia: EDUFBA, 2014.

Ficamos um bom tempo trocando ideias sobre esse seu posicionamento, o quanto conseguira usar a palavra escrita para expressá-lo, e só então selecionei alguns aspectos do código para lhe informar, tendo em mente a necessidade de incluí-lo na comunidade de usuários de uma língua, a partir da qual podemos nos comunicar.

E assim fomos caminhando, sempre com propostas de leitura e escrita que pudessem aproximá-lo da riqueza do universo da linguagem, sem desmerecer sua condição, ainda que precária, de dele se apropriar. As mãos foram se tornando mais firmes e ele já fazia outros planos de futuro, como nesta produção, em que esboçou seu talento para vendedor de roupas.



Gostaria de trabalhar na sua loja eu acredito que tenho capacidade de ser um bom vendedor só de olhar o estilo da pessoa dá pra saber o que ela está procurando de especial é na hora que eu entro com meu papel de vendedor e todas as pessoas têm de saber conversar com elas

Transcrição: Gostaria de trabalhar na sua loja eu acredito que tenho capacidade de ser um bom vendedor só de olhar o estilo da pessoa dá pra saber o que ela está procurando de especial é na hora que eu entro com meu papel de vendedor e todas as pessoas têm de saber conversar com elas.

Como Marguerittes, precisamos estar disponíveis e presentes com todas as nossas faculdades, manter-nos atentos para quem são as crianças com quem trabalhamos e para quem temos como função apresentar o mundo, ouvindo atentamente o que buscam nos dizer, mesmo que ainda não de acordo com o que consideramos como padrão, sustentando, sem subestimar, a expressão de suas questões, rupturas, fraturas e dores. Comunicação em sintonia com a experiência. Oferta de hospitalidade ao gesto pessoal, sempre.

Considerações finais

Como vimos aqui, o meio organizado amorosamente, de modo a levar em conta as características da criança, é gerador de confiabilidade e de integração. Para tanto, além de ofertar amor, é preciso disposição para receber o que a criança tem a oferecer ao mundo, sua contribuição pessoal.

“É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano”, afirma Hanna Arendt (1989, p. 189). Quando nascemos, iniciamos algo novo, imprimimos movimento ao já existente, o que implica imprevisibilidade:

“o homem é capaz de realizar o infinitamente improvável”; e isso porque cada homem porta singularidade, ou seja, “a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDT, 1989, p. 189-191).

Ao nascer, a criança traz então algo de inédito a um mundo já velho, mas que lhe é desconhecido, ou seja, ela é também uma desconhecida que chega subitamente e, na medida em que se encontra no mundo, vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Trata-se de um processo que se dá pela educação, que seria então o “modo como as pessoas, as instituições e a sociedade recebem ou respondem à chegada da novidade, daqueles que nascem” (ARENDT apud CÉSAR, 2012, p. 43).

Com o nascimento de cada criança, a história da humanidade também se (re)inicia; inicia-se tanto para a própria criança, ainda uma estrangeira de certa forma, que, por meio dos rituais (um deles é, certamente, a entrada na escola), irá então passar a conhecer ou ser atravessada pelas questões, filosofias constituídas na história, como para o próprio mundo, já que o novo traz esperança, possibilidade de traçar um percurso que possa responder aos grandes enigmas do destino humano.

Obviamente, há sempre presente uma tensão: ainda que a chegada da criança porte a possibilidade da renovação do mundo, este corre os riscos inerentes ao questionamento do estrangeiro, ao já constituído historicamente, à tradição cultural: “Se educar é receber e apresentar o mundo e a tradição cultural para os recém-chegados, o germe da novidade será sempre um fator de desestabilização do campo educacional” (ARENDT apud CÉSAR, 2012, p. 44).

Em diálogo com Hanna Arendt, afirma Larrosa (2010, p. 187-197) que, “Quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós” – outro no sentido mais radical do termo, diferente do que antecipamos, do que previmos, que traz um enigma, algo além do que podemos supor, questiona nossos saberes sistematizados sobre a infância, abala nossas certezas, rompe a segurança do mundo e a continuidade histórica.

A educação é a forma com que o mundo **recebe** os que nascem... Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 2010, p. 187-197, grifo da autora).

O novo deve nos fazer ignorantes o suficiente para querer aprender desaprendendo...

Para receber nossas crianças, com aquilo que podem nos ofertar, devemos então ser capazes de renovação, de responder ao infinitamente improvável, mesmo que isso signifique nos colocarmos em questão. Diagnósticos, rótulos, laudos assertivos em nada contribuem para isso ou para o trabalho sempre inédito a ser desenvolvido em sala de aula; não devem, pois, norteá-lo.

A vida é dinâmica, e a construção do vínculo amoroso professor-aluno pode sim transformar. Nesse espaço tão rico e potencializador que é a sala de aula, linguagem e narrativas, quando investidas de pessoalidade, podem contribuir para a ressignificação de dores, perdas e desamparos, abrindo novos campos de sentidos e de experiências, com muitos vãos para o inesperado.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

CÉSAR, M. R. de A. A educação num mundo à deriva: se o mundo público não existe mais, talvez a política deva ser reinventada e comunidades escolares poderão ser o novo local dessa reinvenção. **Revista Educação**, Biblioteca do Professor, Edição Especial “Hannah Arendt pensa a educação”, São Paulo, n. 4, p. 36-45, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERROTTA, C. M. Possibilidades de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia. In: VIÉGAS, L. de S.; RIBEIRO, M. I. S.; OLIVEIRA, E. C. de; TELES, L. A. da L. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Bahia: EDUFBA, 2014.

_____. **Processos criativos no espaço terapêutico da escrita**: um diálogo com D.W. Winnicott, Clare Winnicott e Marion Milner. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

WINNICOTT, C. **Face to face with children**: the life and work of Clare Winnicott. London: Karnac, 2004.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

7. Adolescentes em medida socioeducativa e/na escola

Gabriela Gramkow

O adolescente em medida socioeducativa na escola nos convoca a uma abertura reflexiva. É preciso desnaturalizar o binômio violência-juventude para permitir um enlaçamento com a temática do estudante-adolescente-autor de ato infracional, que será o nosso foco.

Discutir a violência juvenil exige de nós compreendermos as suas tramas constitutivas e identificar as condições de possibilidade de sua emergência.

Para produzir novos laços com a adolescência na escola é necessário decompor concepções naturalizadas da própria concepção de adolescência. A adolescência como fenômeno social opera produções de subjetividade da forma-adolescente estruturada na transgressão.

A construção de uma “periculosidade” é imputada à adolescência pela sua associação com a violência. Sua tematização como problema social e a demonização dos comportamentos do adolescente são referendados como rebeldia ou desobediência.

O estudante autor de ato infracional tem sua história de transgressão social situada nas trincheiras da vida escolar. O adolescente autor de ato infracional precisa resistir para pertencer ao mundo escola.

Para reconhecer esse adolescente dentro dos muros da escola são necessárias lutas diárias. A senha dos alunos-transgressores é carimbada com o selo do “menino LA” (liberdade assistida – a mais conhecida medida socioeducativa disseminada no mundo escolar formal).

Para compreender a medida socioeducativa no solo discursivo do mundo da escola é necessário uma digressão ao universo socioeducativo. A medida socioeducativa é regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) que dispõe sobre a proteção integral à criança e

ao adolescente, considerando adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade considerados inimputáveis (submetidos à justiça juvenil). Excepcionalmente o Estatuto também perpetua a gestão da criminalidade juvenil até os vinte e um anos de idade.

O ECA (1990) define como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (art. 103). As medidas aplicáveis ao adolescente autor de ato infracional são: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida (o adolescente permanece sob a égide da família mas com monitoramento intensificado do Estado); V - inserção em regime de semiliberdade (adolescente fica sob tutela do Estado com liberdade vigiada em seu cotidiano); VI - internação em estabelecimento educacional (o adolescente fica sob tutela do Estado e em privação de liberdade por até três anos); e VII - qualquer uma das medidas preventivas previstas no art. 101, incisos I a VI (I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a usuários de álcool e outras drogas).

Para esses alunos, vistos por muitos como “indesejáveis”, pede-se segurança e proteção ao invés de movimentar intervenções para instituir o sistema de proteção ao direito ao aprender e à educação. A operação do campo socioeducativo dispõe a operação do medo: quem são os meninos em cumprimento de medida socioeducativa? O que eles vieram fazer nas escolas? Precisamos nos proteger do perigo! Mas o que há de tão perigoso na escola?

Tendo o fenômeno do adolescente autor de ato infracional como analisador do contemporâneo, pergunto: Por que é tão difícil oferecer práticas escolares para o adolescente autor de ato infracional? Temos, em algumas escolas, uma subcategoria dos estudantes? Há muitas escolas que abraçam esse desafio e desenvolvem projetos específicos. Porém, não é fácil lidar com essa questão.

A partir da minha hipótese de que a política de controle social não atua somente sobre os jovens infratores, mas atua sobre amplos setores da infância e da adolescência, pensemos o cenário dos estudantes com dificuldades de escolarização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A construção sócio-histórica da adolescência: de “menor” a sujeito de direitos

Ariès (1986), em seu estudo sobre a história social da criança e da família, ao abordar as mudanças históricas e sociais sobre a adolescência, relata essa etapa da vida do desenvolvimento humano como uma construção sócio-histórica inventada. Segundo a sua tese, até o século XVIII, o ser humano passava da infância para a vida adulta sem vivenciar as características atualmente apontadas como constitutivas da fase da adolescência. As crianças se misturavam aos adultos quando consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das avós. Assim, as crianças “ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias” (ARIÈS, 1986, p. 275). Essa elucidação chama a atenção para o entendimento de que historicamente o fenômeno da adolescência é construído, e em cada época é construído a partir de interesses sócio-político-históricos.

Abramo (2005) concorda com essa análise e ressalta que a juventude nem sempre esteve tão presente nos discursos e pautas políticas. A visibilidade da juventude até meados dos anos sessenta era posta na cena pelos jovens escolarizados de classe média. O debate naquele momento era do papel dos jovens frente aos sistemas culturais e políticos.

A partir da década de setenta, o enfoque passa para as crianças e os adolescentes em situação de risco. Eles viraram símbolo do pânico social, mas mobilizações sociais foram resistindo e lutando pela defesa dos direitos da infância e da adolescência.

Concebe-se risco não necessariamente como um perigo concreto emitido por um sujeito que será julgado por um fato novo e perigoso. Como explica Castel (1987), o risco: “[...] é efeito da correlação de dados abstratos ou fatores que constituem de modo mais ou menos provável a materialização do comportamento indesejável” (p. 229, tradução livre).

No século XXI, a percepção da juventude é ampliada para além da adolescência em risco e dos jovens revolucionários da classe média. Atualmente, a juventude ocupa vários debates nas agendas governamentais e nos planos políticos. Alguns pontos de partida são baseados nas condições e possibilidades de participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade.

Outra pauta política atual é a proposição de políticas sociais específicas para a juventude considerando o perfil dos subgrupos de jovens vulneráveis.

Está posto que o discurso elaborado sobre a juventude atual é construído no pressuposto do jovem como sujeito de direitos preconizados pelo ECA (1990). As questões a serem problematizadas são: quais direitos a juventude tem direito? Quais direitos são garantidos pelas políticas públicas para a adolescência qualificada como vulnerável?

Na disseminação do pavor da violência, ao pensarmos a questão do adolescente autor de ato infracional, deparamo-nos com esse fenômeno com anúncios de novos formatos. Historicamente, a criminalização da pobreza era vivida no panorama das legislações e da assistência ofertada à juventude brasileira nos Códigos de Menores (1927; 1979) distintamente, por meio de compreensões legalmente situadas até o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Ressalta-se que o tempo cronológico presente da assistência ao jovem autor de ato infracional deveria ser o do ECA.

Volpi (2005) considera que o adolescente infrator, como uma categoria jurídica, dilacerou a concepção sociológica anterior que estava implícita no Código de Menores de 1979. No Código de Menores, todo aquele que estava em situação irregular¹ deveria ser contido. Na prática, todo aquele que era pobre era condenável. O Código de Menores e a Política de Bem-Estar do Menor visavam conter um “delinquente” e não atender um adolescente que transgrediu uma norma, já que todo aquele que fosse considerado em situação irregular poderia ser interpelado.

1 Situação irregular seria aquela criança: privada de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; privada de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária e autor de infração penal.

Entendemos que o ECA redimensionou a legislação brasileira a partir da concepção de sujeitos de direitos, preconizando legalmente a garantia ampla dos direitos pessoais e sociais. O ECA pressupõe a criança e o adolescente a partir de sua condição peculiar de desenvolvimento, ou seja, entende o sujeito em transformação. Essa lei passou a ser vista como um dispositivo humanista e democrático a ser aplicado. A proteção integral coloca-se em uma dimensão de proteção aos mais vulneráveis, os adolescentes que se envolveram com a justiça deveriam ser confrontados com um sistema de políticas protetivas e de medidas socioeducativas, nas quais o jovem pode ser responsabilizado pela sua transgressão social-legal. Esclarecemos que a perspectiva protetiva não significa a anulação da capacidade jurídica e social deste cidadão em desenvolvimento.

Desde o início da vigência do ECA observamos significativo interesse no fenômeno da violência vinculada à juventude de forma paradigmática (ADORNO, 1999; ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999; ADORNO, 2002; SOARES, 2004).

Já após a primeira década do Estatuto, Adorno (2002) afirmava que a questão do envolvimento dos jovens com atos criminalizados pelo sistema de justiça possuía dupla perspectiva: de um lado, apresentava-se como vítima da violência e, por outro, era apontado como autor da violência.

Os estudos já mostravam no início da implementação do ECA que não houve substantivas modificações nas estatísticas da criminalidade juvenil, especificamente sobre os homicídios cometidos por adolescentes: 1,3% de todas as ocorrências detectadas correspondiam a essa modalidade infracional (ADORNO, 1999).

Em outra pesquisa que mapeia a primeira década de implementação do Estatuto, no período de 1980-2002, aponta o panorama do fenômeno da vitimização da juventude no qual as vítimas possuem cor, situação social, sexo e localização claramente conhecidos (PERES; CARDIA; SANTOS, 2006). As vítimas eram jovens, em sua maioria do sexo masculino, negros, entre 15 e 19 anos. O aumento nesse período foi de 368%, isto é, passa de 1.926 vítimas, em 1980, para 9.007, no ano de 2002. Considerando a divisão de vítimas por causas externas, no ano de 2002, os homicídios passam a ser responsáveis por 40% das mortes por causas externas de crianças e adolescentes no Brasil. As pesquisadoras chamavam a atenção para o quadro do crescimento das graves violações de direitos humanos.

Também Soares (2004), em análise sobre a *juventude e violência no Brasil contemporâneo*, apregoava que a violência – barbárie cotidiana – estava dirigida para um grupo específico da sociedade: os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos.

Já o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA),² publicado em 2010, estima o risco que adolescentes entre 12 e 18 anos têm de perder suas vidas por causa da violência. O IHA aponta para um valor médio no Brasil de 2,03 jovens mortos por homicídios antes de completar os 19 anos, para cada grupo de 1.000 adolescentes de 12 anos. De acordo com esse relatório publicado no site da Secretaria Especial de Direitos Humanos, atualmente os homicídios representam 46% das causas de morte nessa faixa etária e a maioria são cometidos com arma de fogo.

Estes dados devem ser analisados conjuntamente com o crescimento da taxa de homicídio contra a população pobre, negra e jovem; de acordo com o *Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*, entre 2002 e 2010, a taxa (para cada 100 mil habitantes) de homicídios contra a população branca caiu de 20,6 para 15,5 homicídios (queda de 24,8%), enquanto a de negros cresceu de 34,1 para 36,0, representando um aumento de 5,6%.

Com isso, a vitimização negra na população total, que em 2002 era 65,4% (morriam assassinados, proporcionalmente, 65,4% mais negros que brancos), no ano de 2010 pulou para 132,3% (proporcionalmente, morrem vítimas de homicídio 132,3% mais negros que brancos). As taxas juvenis duplicam, ou mais, em relação às da população total. Assim, em 2010, se a taxa de homicídio da população negra total foi de 36,0, a dos jovens negros foi de 72,0 (WAISELFISZ, 2012, p. 38).

Em pesquisa posterior, lançada no *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*, o autor pontua que:

Efetivamente, entre os brancos, no conjunto da população, o número de vítimas diminui de 19.846 em 2002 para 14.928 em 2012, o que representa uma queda de 24,8%. Entre os negros, as vítimas aumentam de 29.656 para 41.127 nessas mesmas datas: crescimento de 38,7%” (WAISELFISZ, 2014, p. 130).

2 Ferramenta desenvolvida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Observatório de Favelas, em parceria com o Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LAV-UERJ) dentro do Programa de Redução da Violência Letal Contra Adolescentes e Jovens (PRVL). Relatório disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/idha.html>>.

Com base nos dados apresentados, percebemos a violência com múltiplas facetas e determinantes, em que as mortes percebidas são apenas pontos visíveis da violência generalizada que afeta e vitima a juventude do país.

Nos meandros dessa problemática instalada em que a vítima é algoz e o algoz é vítima, trilhamos outras chaves de leituras oferecidas, além dos dados estatísticos apresentados, pesquisas que abordam a criminalização da pobreza (ZALUAR; NORONHA; ALBUQUERQUE, 1994; ZALUAR, 2004).

Os dados estatísticos nos anunciam as estratégias de intervenção ofertadas à adolescência a despeito da política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, as quais deveriam orientar-se, pela Convenção da ONU dos direitos da criança (1998)³, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e Juventude - Regras de Beijing (1998)⁴; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (1998)⁵; a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

O desafio de novos possíveis caminhos dispostos por essas normativas, especificamente no Brasil, propunha, ao revogar a legislação do Código de Menores de 1979 que era fundada no conceito ideológico de “menor” e nos resquícios da Lei de Segurança Nacional adotada durante a ditadura, estabelecer uma nova concepção sobre o sujeito adolescente, agora um sujeito de direitos.

Para entender os processos sociais em que o jovem autor de ato infracional se envolve, faz-se necessário recorrer às nomeações dirigidas a ele em sua história.

- 3 Artigo 40: Os Estados Partes reconhecem o direito de toda criança, a quem se alegue ter infringido as leis penais ou a quem se acuse ou declare culpada de ter infringido as leis penais de ser tratada de modo a promover e estimular seu sentido de dignidade e de valor e a fortalecer o respeito da criança pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de terceiros, levando em consideração a idade da criança e a importância de se estimular sua reintegração e seu desempenho construtivo na sociedade.
- 4 Regra 7: Respeitar-se-ão as garantias processuais básicas em todas as etapas do processo, como a presunção de inocência, o direito de ser informado das acusações, o direito de não responder, o direito à assistência judiciária, o direito à presença dos pais ou tutores, o direito à confrontação com testemunhas e interrogá-las e o direito de apelação ante uma autoridade superior.
- 5 Regra 1: O sistema de justiça da infância e da juventude deverá respeitar os direitos e a segurança dos jovens e fomentar seu bem-estar físico e mental. Não deveria ser economizado esforço para abolir, na medida do possível, a prisão dos jovens.

O termo “menor”, como sinônimo do adolescente em conflito com a lei, surgiu a partir do fim do século XIX e início do XX no vocabulário jurídico brasileiro, como registra Londoño (1991, p. 129): “A partir de 1920 até hoje em dia, a palavra passou a referir e indicar criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem”.

Por conseguinte, a menoridade surge primeiramente arrolada à idade de responsabilidade penal com referências a faixas etárias destoantes da idade civil. O menor é aquela criança ou adolescente abandonado material e moralmente, excluindo dessa categoria os menores de idade que possuíam família. É, enfim, a criança pobre e infratora, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos seus pais, pelo Estado e pela sociedade, vista como um perigo para a sociedade, um caso de polícia e de repressão.

Passetti (1991) aponta a fórmula utilizada pelos juristas, pelo Estado e sociedade como uma soma de “menor” carentiado, abandonado e infrator, que tem como resultado o “menor” marginalizado, colocando nesse significante “menor” a relação direta de pobreza que leva ao crime, permitindo ao Estado suspeitar continuamente desse “menor” pobre e carente, tornando o “menor” uma forma jurídico-social do controle estatal, produzindo estigma.

Passetti (1995) é radical em sua leitura de que o ECA mudou o discurso daqueles que atuam no campo do cumprimento da nova legislação, mas não mudou as práticas dos executores do Estatuto; com isso, o paradigma do Código de Menor não foi revolucionado. As infrações, para esse autor, assumem a feição de crime e as medidas socioeducativas assemelham-se à pena. Entende que o ECA por si só é incapaz de alterar a lógica punitiva e pontua que o Juízo da Infância e Juventude seria uma imitação das Varas Criminais.

O pesquisador Adorno (2002, p. 105) já nos convocava em análises após a primeira década de operação do ECA, afirmando que “Ser jovem é, em última instância, viver uma situação perigosa – os dados mostram isso de maneira contundente”.

Para Passetti (1995), a mudança de nomenclatura no ECA, de “menor” para adolescente em conflito com a lei, pode representar apenas um alívio aos técnicos, juristas e políticos, não produzindo de

fato mudanças significativas que visam transformar a relação com esse “adolescente infrator”.

Oliveira (1996) aborda as significações dadas socialmente e legalmente ao adolescente autor de ato infracional em uma perspectiva que ancora a discussão da estigmatização desse sujeito (problematizada por Passetti e os diversos autores contemporâneos) e o tratamento agora proposto pelo ECA para um adolescente infrator (como discute Volpi), ao entender que o adolescente que comete um ato infracional, como referido na lei, precisa ser concebido em uma situação-problema, ou seja, o ato não pode ser visto como um ato em si, isoladamente, em um instante. Chama atenção para o fato de que, se o ato é visto suspenso do contexto, acontece a construção da personalidade criminosa, como antes preconizada pelos Códigos de Menores, localizando no indivíduo uma questão que é sócio-histórica.

Violante (1981), antes da promulgação do ECA, já assinalava a existência da criação de um personagem marginal que, na figura de “delinquente”, definia o seu lugar social diagnosticado como portador de desvios psicológicos, os quais seriam responsáveis pela sua condição de sujeito marginal. Defendia ainda que esse *modus operandi* seria a condição de sobrevivência que lhe restava socialmente. A criação desse estigma⁶ era um mecanismo discriminatório e de controle social que impedia o sujeito de ser aceito socialmente.

Portanto, como conclui Passetti (1998), a terminologia “menor” incluiria toda criança ou jovem que vive na marginalidade social, em situação irregular, como se referia o Código de Menores de 1979. Fundamentado nessa percepção desse código, toda criança ou adolescente em situação irregular deve ser cuidado, já que sua condição econômico-social pressupõe que ele é um sujeito passível de transgressões sociais.

Sabemos que juridicamente esse significado de “menor” atribuído ao jovem em conflito com a lei foi alterado com o ECA. No entanto, a mídia e as dinâmicas das relações sociais privadas, principalmente, aquelas edificadas na ressegregação frente ao temor da violência eminente e

6 O conceito de estigma é entendido, segundo Goffman (1988), como um atributo negativo, ele é depositado sobre as pessoas que por sua vez e em virtude de sua diferença entendem-se como negativamente valoradas na sociedade. Quando conhecemos alguém, logo prevemos a sua categoria e seus atributos, ou seja, sua “identidade social”. Criam-se expectativas, e exigências são feitas de que a pessoa corresponda ao esperado.

atribuída ao jovem, não ressignificaram seus sentidos sobre esse sujeito. Ao contrário, confrontados com os dados estatísticos alarmantes dos homicídios dos jovens, principalmente dos pobres e dos negros, temos debates a travar. A “situação irregular” tomou amplitude generalizada de violência dirigida principalmente à juventude brasileira.

Pesquisas contemporâneas demonstram ainda uma ampliação do campo mais tutelar e de proteção ao jovem com uma perspectiva disciplinadora para um campo novo de estratégias mais genocidas (VICENTIN, 2005; TEIXEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2001; ZALUAR, 2004; CALDEIRA, 2000; PERALVA, 2000).

O encontro com o NAAPA

Como o objeto de análise aqui proposto não é o ato infracional em si, nem a juventude em si e nem a criminalidade diretamente, considerando os casos encaminhados ao Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA), defendo que a escola algumas vezes responde não a uma conduta concreta de problemas de escolarização de um estudante, mas ao sujeito *desviante* como categoria configurada normativamente pelo próprio conjunto de leis.

Segundo o NAAPA, 50% do total dos estudantes-alvo dessa política com hipótese de “deficiência” apresentavam dificuldades por sua condição de vulnerabilidade social. Essa análise foi feita após mapeamento realizado pelos núcleos multidisciplinares.

Sabendo que a política pública do NAAPA, a despeito do investimento contemporâneo em práticas de medicalização para controle social dos estudantes desviantes, dispõe de um movimento de enfrentamento e resistência, entendo que o NAAPA se propõe a eventualizar linhas de fuga ao centralizar em suas táticas a ocupação e construção da política no território da vida do estudante, promovendo a articulação e o fortalecimento da rede de proteção social e a servir como apoio das equipes do cotidiano escolar.

Dos dez casos emblemáticos fornecidos pelas equipes do NAAPA para demonstrar o cotidiano do adolescente e a medida socioeducativa na escola, está posto que do total de casos apresentados a predominância é de estudantes vinculados ao Ensino Fundamental I (sete), com

maior prevalência de casos cursando o 5º ano com idade entre 10 e 12 anos de idade. Os outros casos são de dois estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II com idade de 13 (7º ano) e 14 anos de idade (9º ano) e um caso de uma criança vinculada ainda ao Ensino Infantil com apenas 4 anos de idade.

Contudo está explícita a emergência do comportamento desviante, somada secundariamente à dificuldade de escolarização, em estudantes ou próximo à adolescência ou já na fase da adolescência a partir de 12 anos de idade. Dos dez casos representativos do comportamento transgressor, somente três eram de adolescentes (ou seja, tinham mais de 12 anos de idade) e nenhum estava de fato em cumprimento de medida socioeducativa.

Para uma compreensão do contexto de emergência da figura do adolescente-desviante, o vir a ser do adolescente-transgressor, foi mapeado como o estudante-caso do NAAPA é marcado e fabricado como sujeito desviante: estudante agressivo e descumpridor das normas.

A partir de 10 casos encaminhados ao NAAPA explicita-se que o comportamento agressivo ocorre contra os colegas, os professores e os funcionários. As qualificações dos adolescentes agressivos são: “irrequieto”, “explosivo”, “intolerante aos colegas”, “provocador de conflitos, tumultos e brigas com chutes e socos” e “líder negativo”.

A conduta de desrespeito às normas de convívio escolar é causada por ter “dificuldade em permanecer em grupo”, “andar pela escola”, “dificuldade de concentração nas atividades escolares”, “vocabulário inadequado ao ambiente escolar”, “brincar na hora da refeição”, “gritar”, “chorar”, “fazer xixi em lugares inapropriados e mostrar seu pênis” (creche/4 anos de idade), “incomodar” e “interferir na rotina de toda a escola”.

Dos 10 casos encaminhados ao NAAPA, os processos de aprendizagem são citados em apenas três relatos e neles indicaram dificuldade nos processos de escolarização dos estudantes: “não aprende nada”, “dificuldades de aprendizagem”, “não está alfabetizado” e “apresenta boa oralidade, realiza cálculo mental com facilidade, mas apresenta dificuldade em relação a atividades de escrita e leitura”.

Nos outros sete casos, o processo de aprendizagem do estudante não é referido como uma questão-problema.

Percebe-se que o encaminhamento ao NAAPA não passa pela dificuldade com os processos de aprender dos estudantes, mas pelo comportamento desviante dos estudantes.

Curiosamente, os processos de vulnerabilidade social implicados na vida dos estudantes-desviantes são citados como fatores propulsores do desvio, por exemplo como “viver na rua”, “viver em contexto de vida violento”, “apresentar higiene descuidada” e “vítima de violência”. Esses fatores não operam como dispositivos de análise da situação-problema de um estudante com dificuldade na escolarização, mas como prova da conduta antissocial do estudante.

Os processos de medicalização e patologização dos estudantes foram as saídas unânimes para a contenção dos estudantes.

Em todos os casos, o braço da saúde tornou-se parceiro principal da educação. Em três casos, o Conselho Tutelar também foi acionado para compor o cenário mas também para conter os corpos infantis e juvenis pelo seu comportamento violento.

O discurso do diagnóstico lidera a explicação do comportamento desviante mesmo que os conflitos sociais componentes da vida do estudante componham a narrativa da vida da criança e do adolescente, por exemplo, o contexto de violência urbana e a família em situação de pobreza.

Em todos os casos, a produção diagnóstica operacionalizou o circuito do encaminhamento em que a criança e o adolescente passaram a viver o fluxo do abandono pela “rede frágil e ausente” de atendimento de saúde e pela “família descompromissada” com a escola. Reatualiza-se o investimento na individualização do conflito ampliando da criança para a sua família.

Em cinco casos, a escola, nessa relação com o estudante e sua família negligente, justifica sua impotência para intervir e problematizar os discursos psiquiátricos e psicológicos: “Hermafrodita e de desequilíbrio hormonal”, “sintomas de ordem psicótica, tem um laudo de hiperatividade e deficiência intelectual”, “hipótese diagnóstica de TOD (Transtorno Opositor Desafiador) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)”, “acompanhado pela UBS (Unidade Básica de Saúde)”, “atendimento no CAPSi (Centro de Atendimento Psicossocial Infantil)”,

“hipótese de retardo mental leve (F70.1 + F29 - Esquizofrenia)”, “ajuda em consultório particular”, “F94.1 - Distúrbio reativo de vinculação da Infância, F90.0 - Distúrbio da Atividade e da Atenção (TDAH), F91.2 - Distúrbio de Conduta do Tipo Socializado e Z60 - Problemas relacionados com o meio social” e “laudo com os seguintes CIDs: F91.8 (Transtorno de conduta) e F068 (Outros transtornos mentais especificados devido a uma lesão e disfunção cerebral e uma doença física)”.

Entretanto, ressalta-se que em metade dos casos a escola apresenta, de algum modo antes do contato com o NAAPA, tentativas de intervenção com o caso do estudante propondo saídas territoriais na escola e com a família no sistema de proteção integral à criança e ao adolescente, com parcerias com o CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social), Conselho Tutelar (“foi encaminhado para o Conselho Tutelar por agredir professoras e colegas da turma”), CAPSi (Centro de Atendimento Psicossocial Infantil) e CCA (Centro para Crianças e Adolescentes): “conseguiu fazer vínculo ao mudar sua atuação”, “escola remodelou todo um contexto de aula”, “coordenação propôs intervenção e socialização do estudante”, “a professora se antecipa, propõe atividades diversificadas com jogos, gibis, mas este recurso funciona esporadicamente” e “conversas e ações da equipe gestora apresentavam certo sucesso frente aos episódios de descontrole”.

Além do recurso da patologização e das saídas provisórias para enfrentar os conflitos com os estudantes-desviantes, outras duas soluções foram comprovadas: a conhecida baixa frequência escolar do aluno e a parceria com a polícia.

Em quatro dos casos emblemáticos do NAAPA, a despeito da histórica crítica às práticas de expulsão dos estudantes indisciplinados, alternativas para a ausência do desviante, que, como referida por uma das equipes da escola, era um “alívio”. Entendemos que a falta na escola é coproduzida na relação escola-estudante-família.

Em um dos casos, a polícia foi o parceiro da escola. Nesse caso, entendia-se que era “caso de polícia”: “Esta situação de violência e agressão acaba se estendendo para outras pessoas e alunos presentes na porta da escola, desencadeando um tumulto generalizado, onde a polícia foi acionada para intervir”. Nesses casos, está posto o aniquilamento do estudante ao apostar na via da punição com sua exclusão e expulsão da escola.

Caminhos possíveis: o que a escola tem a ver com o estranho?

Os casos do NAAPA nos servem para frear as produções reducionistas do espaço de debate em torno dos conflitos, tratando-os, por exemplo, apenas na sua possível faceta criminal, pois sabemos que o endurecimento penal se dá no Brasil e no mundo com o entendimento de que há tendências criminosas incuráveis que precisam ser contidas para serem controladas; mas é um mecanismo de apartação do fenômeno do crime do contexto político, como um fenômeno individual (RAUTER, 2005).

Amaral e Silva (2002) chama a atenção para conexões entre proteção e tutela. Essa leitura impede a concepção do adolescente como sujeito de direitos, mas ainda como objeto da lógica da situação irregular: o menino abandonado que precisa ser regulado.

Essa prática é uma resposta ao aumento do desemprego, da violência, da insegurança e das desigualdades sociais. O medo da violência e do crime fabrica discursos sobre novas tecnologias de segregação. Os discursos periculosistas do século anterior são retomados. O conceito de risco social provoca o surgimento de uma nova cultura de emergência. O estudante caso de polícia deve ser contido.

O estudante incontrolável é capturado pela prática de patologização e fica distante da possibilidade de construção de laço social, operando uma função de estigmatização do sujeito e expulsão da vida digna. Essa prática diminui a sua potência de superação das circunstâncias de vulnerabilidade social.

A patologização impede ainda a leitura dos processos de vulnerabilidade social que são também determinantes da transgressão e despoja o sujeito da responsabilização.

O NAAPA precisa operar com a escola saídas aos movimentos de radicalização da política punitiva como resposta ao aumento da desigualdade social, da violência e da insegurança (SCHILLING, 2014). É preciso a modificação das condições de produção de vulnerabilidade e propor alternativas de forma a impedir a multiplicação de medidas que ampliem a rede de punição do adolescente e trabalhar com a redução de violências, mas sem negar a dimensão conflitiva da vida.

É necessário que cada estudante seja tomado na medida de “um corpo e de uma vida” (ESPOSITO, 2006) e não na perspectiva da população em uma prática massificadora de políticas de controle social. Talvez o estudante não consiga escapar das ações de defesa social (BARATTA, 2002), mas possa ser visto em seu corpo vivo.

Bauman (1999), à busca de interpretação para explicar a resolução dos problemas da desordem social, apresenta o “estranho” como uma categoria referente a coisas e pessoas que não possuem um status no grupo dominante onde emerge. Ele é algo novo, um outro marginal, assim tem o papel de desafiar a ordem da organização: “É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto... O estranho despeça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária” (BAUMAN, 1998, p. 19). Assim situado, infere que, como a sujeira e o impuro, desafia o propósito dos esforços de organização. Logo, o estranho sintetiza o ensejo e provoca nas pessoas do “lugar” os esforços para o seu confinamento, separação e destruição.

A abordagem proposta por Bauman elucida novas facetas do mundo contemporâneo, contribuindo para um outro olhar sobre o mundo onde emergem novos sentidos, antes ocultos dos estilos de vida contemporâneos. A figura do estranho nos ajuda a pensar a produção do comportamento desviante na escola e sua força de resistência às práticas de controle social.

Busca-se, atualmente, soluções locais para resolver problemas globais. Nesse contexto de mudanças profundas de paradigmas, emerge o estranho que já não é mais pré-selecionado, definido e separado com nome e cor. Agora a ordem se dá em um funcionamento em que as posições mudam de lugar continuamente, então a separação entre o “nós” e os “eles” não é mais clara (“nós” e “eles” denota essa separação entre os dominantes e os dominados, respectivamente).

Os estranhos pertencem ao indefinível: “[...] esses são os verdadeiros híbridos, os monstros – não apenas não classificados, mas inclassificáveis” (BAUMAN, 1998, p. 68).

A abordagem do campo da educação em parceria com a saúde e com a assistência social abre um campo de intervenção. Precisamos prosseguir e persistir em um fazer ético-político que problematize a figura

do “estranho” estudante forjado como agressivo e descumpridor das normas sociais que escapa das normas escolares e dobra-se nas suas relações sociais a partir de indefinições no mundo contemporâneo da escola e do campo da saúde. Ele opera uma produção híbrida que não se situa nem na lógica compreensiva das práticas escolares, nem na prática discursiva do campo da saúde e demanda uma nova invenção em parceria com a articulação saúde-educação para compreender a complexidade das situações de vulnerabilidade social e as condutas cotidianas dos estudantes indesejáveis no mundo escolar, um suposto risco social, um suposto vir a ser do *adolescente-desvio* em medida socioeducativa na escola.

O pressuposto da leitura das diferenças humanas como constitutivas de um projeto educacional emancipador é primordial para enfrentar os estereótipos da adolescência que encobrem ou impedem que a situação de sofrimento seja cuidada.

Para problematizar a figura do estranho-desviante é necessário considerar a realidade de cada caso, ampliando o olhar sobre a adolescência e mapeando suas potências, desnaturalizando as determinações do risco previsível e incluindo o estudante e sua família na construção de um projeto singular de transformação, pactuando com eles cada passo e construindo mecanismos sistemáticos de participação e monitoramento do processo. Pois não há parceria com ações à revelia do sujeito.

Deve-se assegurar a participação dos parceiros (assistência, saúde, cultura, esporte e lazer, trabalho, segurança) e da escola nas redes territoriais em um agenciamento da rede de proteção integral constituindo um sistema de garantia de direitos com operação da defesa, promoção e controle dos direitos da criança e do adolescente. A questão permanente é que elementos ainda não estão conectados nesse projeto educacional emancipador.

Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ADORNO, S. **O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo**. Brasília, DF:

Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. O adolescente e as mudanças na criminalidade brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 62-74, 1999.

ADORNO, S. Ética e violência: adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H. V.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 97-110.

AMARAL E SILVA, A. F. A proteção como pretexto para o controle social arbitrário de adolescentes e a sobrevivência da doutrina da situação irregular. **Revista do ILANUD**, São Paulo, n. 20, p. 7-15, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Código de menores de 1979**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1989. (Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil, DF, 1990.

_____. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília, DF, 1991.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CASTEL, R. **A gestão dos riscos: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CÓDIGO de menores Mello Mattos. In: CAVALLIERI, A. (Org.). **Direito do Menor**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1978. p. 281-323.

ESPOSITO, R. **Bios: Biopolítica y filosofia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

LONDOÑO, F.T. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

OLIVEIRA, S. M. **Inventário de desvios**: os direitos dos adolescentes entre a penalização e a liberdade. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PASSETTI, E. O menor no Brasil Republicano. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 146-174.

_____. **Violentados**: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

_____. **O que é menor**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PERALVA, A. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERES, M. F.T.; CARDIA, N.; SANTOS, P. C. **Homicídios de crianças e jovens no Brasil**: 1980-2002. São Paulo: Núcleos de Estudos da Violência/USP, 2006.

RAUTER, C. Para além dos limites. In: MENEGAT, M.; NERI, R. (Org.). **Criminologia e subjetividade**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005. p. 47-54.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência escolar**. São Paulo: Summus, 2014.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 130-159.

TEIXEIRA, M. L. T. **Adolescência-violência**: uma ferida de nosso tempo. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

VICENTIN, M. C. G. **A vida em rebelião**: jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005.

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro**: um estudo da identidade do

menor institucionalizado. 1981. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2005.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília, DF: SEPIR/PR, 2012.

_____. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude, 2014.

ZALUAR, A. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____; NORONHA, J. C.; ALBUQUERQUE, C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 213-217, 1994.

8. Apropriação da escrita: um direito de todos

*Tânia Regina Laurindo
João Wanderley Geraldi*

*La société humaine, le monde, l'homme tout entier est dans l'alphabet...
L'alphabet est une source.
(A sociedade humana, o mundo, o homem todo inteiro está no alfabeto...
O alfabeto é uma fonte).*

Victor Hugo

Introdução

Afirmar a alfabetização como um direito de todos pode parecer um truísmo, já que entre nós o direito à educação escolar inclui necessariamente o processo de apropriação da escrita. Sem o domínio da escrita não há avanço possível na escolaridade.

Quando se afirma um direito aparentemente óbvio, líquido e certo, levanta-se alguma dúvida quer a propósito da abrangência conceitual do próprio direito, quer relativamente às circunstâncias reais de seu exercício em algum espaço e/ou em algum tempo.

Neste texto, pretendemos apontar para estas duas direções, discutindo o processo de apropriação da escrita – inicialmente discutindo a abrangência deste processo e posteriormente discutindo a oferta de oportunidades de alfabetização, associando-a a situações mais ou menos concretas de sala de aula, de modo a chegar a um objetivo prático: extrair algumas lições que, como tais, somente podem ser expressas na forma de conselhos, no sentido benjaminiano¹ do termo: o que da experiência própria e da experiência dos outros levamos pela vida como inspiração sem jamais podermos repeti-las porque são da ordem do acontecimento e não da regra metódica e da repetibilidade. Na questão da oferta de oportunidades de

¹ Referência a Walter Benjamin que discute, entre outras questões importantes para todos nós, a noção de experiência.

alfabetização, deixaremos de lado um fato concreto: a sociedade brasileira ainda mantém milhões de crianças fora da escola, e não oferece qualquer oportunidade decente de escolaridade àqueles que, por trabalharem, não puderam frequentar a escola quando jovens.

Alfabeto e escrita

Partindo de duas das características mais óbvias da língua – sua sonoridade e seu significado –, dois grandes sistemas de registro do que se fala foram construídos: o alfabeto fonético, cuja base são os sons, e o ideográfico, cuja base é o significado. Obviamente estes dois sistemas não surgiram desde sempre estanques e separados, e possivelmente tenham convivido em muitas das escritas que perdemos.² Seu convívio reaparece hoje na forma dos gêneros multimodais, em que se associam imagens, desenhos, corpo das letras, marcações espaciais, repetições de uma mesma letra para significar o que ela mesma, sozinha, jamais significou (por exemplo, kkkkkkkkkk para gargalhada. Seria uma onomatopáica, em escrita silábica?).

O alfabeto – e a partir daqui nos referimos sempre a nosso alfabeto, de base fonética – foi uma construção histórica bastante demorada, com influências de diferentes civilizações. Considero-o um artefato da humanidade. Os artefatos, diferentemente das artes e das técnicas, não têm assinatura, não têm data de nascimento. O alfabeto foi sendo gestado coletivamente, com a participação de muitos “artífices”.

Outros artefatos, como a enxada ou o arado de tração animal, responderam a necessidades de facilitação da produção e da sobrevivência, com a fixação do homem em diferentes sítios e de diferentes procedências, e seu manuseio foi passado de geração a geração, numa aprendizagem prática. Também a memorização conheceu diferentes artifícios, de modo que a transmissão de um passado, mítico ou verdadeiro, pouco importa, tornou-se possível pela oralidade. O alfabeto, no entanto, conheceu outra história de transmissão.

2 O entrecruzamento destes dois caminhos é provável e tem sido recuperado por trabalhos de muitos pesquisadores, resumidos com maestria por Marc-Alain Ouaknin (1997). Nestes estudos aproximam-se, por exemplo, as letras A aos chifres do touro e a letra B ao desenho da casa: um mero quadrado, que recebe uma abertura e mais tarde uma representação simétrica entre o interior e o exterior da casa, até chegar ao nosso B contemporâneo.

Como se trata de um artefato construído para atender a dois tipos de necessidades, aquela da comunicação a distância e aquela do registro do passado indelevelmente fixado – numa pedra, num papiro, num pergaminho, numa folha de papel –, o alfabeto distanciou-se das práticas correntes. Escrever e ler não eram ações cotidianas. A escrita era um acontecimento, como a leitura de um escrito para uma plateia de ouvintes era um acontecimento, frequentemente marcado por rituais. Eles ainda hoje estão presentes, como nos diferentes rituais litúrgicos, na leitura das Epístolas ou do Evangelho.

Daí a aprendizagem deste artefato ser desde sempre um privilégio, distribuído de forma seletiva entre os membros da sociedade. O surgimento dos escribas entre os egípcios, por exemplo, respondeu à necessidade de registrar a palavra dos heróis e dirigentes, fixá-las para que jamais fossem esquecidas. O ofício de escrever não era exercido pela classe dominante: até escravos poderiam ser encarregados de escrever as palavras ditas pelos dominantes, conhecedores da arte da guerra e da defesa, e certamente a arte oratória para co-mover os demais membros da sociedade, levando-os pelos caminhos traçados pelos que mandavam.

Os escribas, recrutados entre outras categorias sociais, foram constituindo uma casta com grande poder, porque somente eles podiam recuperar, pela leitura, as palavras dos fundadores. Escrita, religião e sacerdócio se juntam no exercício do poder procedente de um saber a palavra verdadeira, aquela jamais perdida porque registrada por escrito. A palavra mágica a ser pronunciada sempre identicamente; os sentidos atribuídos como “verdadeiros” pelos que dominavam a técnica não mais da letra enquanto alfabeto, mas da escrita que diz o que a letra não diz.

Para que a palavra se banhasse de poder e transferisse esse poder aos que dominavam seu registro, houve um processo histórico de acumulação de textos escritos, a construção de um mundo da escrita, com valores, com sentidos cuja circulação legitimada socialmente passou a ser aquela da escrita.

Estamos já longe do alfabeto como um artefato de construção de uma representação gráfica de sons. Os usos sociais desta forma de registro da fala construíram um mundo próprio, este “mundo da escri-

ta”, cujo acesso inicial através da alfabetização é apenas um primeiro passo. Quando se pensa a apropriação da escrita como um direito de todos, aponta-se na verdade para esta abrangência mais ampla que é o acesso ao mundo da escrita.³ E para entrar neste mundo não basta conhecer as letras.

Alfabetização e letramento

O processo pelo qual se tem acesso ao alfabeto é denominado de “alfabetização”, cujas concepções foram acumulando conhecimentos e experiências concretas. Há vários anos, a alfabetização não mais comporta uma definição estreita de domínio do alfabeto, das letras e de suas relações com os sons da fala. Alfabetiza-se manuseando textos e seus sentidos, num processo em que não se destrói o modo de funcionamento da língua escrita para acessar a ela. Decorar um alfabeto, ser capaz de desenhar letras não é estar alfabetizado, já que escrever e ler não é só uma questão de codificação e decodificação.

Uma das características da escrita, em função de uma das necessidades que vem a preencher [da comunicação a distância], é precisamente o fato de que o dito por escrito descontextualiza-se em vários níveis: perde a entonação da voz; perde os gestos que acompanham a fala; perde grande parte do contexto onde se fala construindo outro mais abstrato. Em suma, perde a presença do locutor que se faz na escrita autor do que se lê. Para construir uma compreensão do que lê, o leitor e autor desta compreensão precisa preencher vazios (inclusive informacionais) apelando para seus conhecimentos enciclopédicos dos modos de funcionamento da linguagem e da comunicação, em que jamais se diz tudo e muito se supõe conhecido. Na oralidade, facilmente se resolvem problemas quando o que é suposto conhecido na verdade não é compartilhado entre os interlocutores. Interrompe-se a fala, pergunta-se, acrescentam-se informações etc. Na escrita, a ausência física do autor não permite estas interrupções e rearranjos.

3 Uma das acepções de “letramento” pretende cobrir precisamente este aspecto: é letrado um sujeito que circula no mundo de textos, como leitor e como produtor de textos. O par alfabetização/letramento faz supor que o primeiro processo seria aquele do domínio do alfabeto, e o segundo aquele do domínio do mundo da escrita. Isto permitiria haver pessoas alfabetizadas mas não letradas (analfabeto funcional?). Nesta dicotomia, a redução da alfabetização ao mero conhecimento “técnico” das letras vai na contramão dos sentidos históricos dados à alfabetização estabelecendo uma distinção politicamente perigosa e epistemologicamente difusa (GERALDI, 2011).

O autor, em seu exercício solitário de escrever, age com base no que pressupõe conhecido e por isso muitas vezes pode se fazer hermético, difícil para determinados leitores. E este hermetismo não está somente em textos de autores experientes. Autores iniciais também são herméticos, frequentemente não dando informações que permitam recuperar as referências feitas, como o emprego de pronomes sem fornecer os elementos que permitam ao leitor construir uma compreensão. Exemplo típico é o emprego do pronome sem antes ter usado o nome próprio da pessoa; ou o emprego de palavras semanticamente “vazias” que demandam uma descrição do que referem como “acontecimento”, “coisa”, “debate” etc. É comum autores iniciantes escreverem passagens como *O debate foi grande. Cada um defendeu seus pontos de vista e parecia que ninguém se entendia...* Sem que haja na sequência textual uma explicitação do debate, dos argumentos usados, das teses defendidas, o leitor jamais poderá construir uma compreensão desta sequência. Como o autor participou do debate (ocorrido numa aula, por exemplo) e está escrevendo o texto para um professor que também estava presente, ele se dispensa de dar informações cruciais para seus possíveis leitores que estavam ausentes do debate.

É inegável que, na apropriação da escrita, problemas como este devem ser enfrentados no processo de ensino. Muito antes destes problemas, nos momentos iniciais da alfabetização, o aprendiz tem que resolver outros “mistérios” da escrita. Para que ela pudesse funcionar, precisou de uma fixação em algum material na forma das letras que precisam ser conhecidas e correlacionadas aos sons da oralidade para que com a escrita se diga o que se quer dizer. Assim, o aprendiz deverá:

- a. *abandonar* momentaneamente a razão de ser da língua, que deixa de ser usada para a comunicação para se tornar um objeto de apreensão onde os sentidos não são mais relativos ao mundo e às gentes, mas restritos ao sistema próprio da escrita da língua;
- b. em certo momento, *segmentar o continuum* da oralidade, usando critério distinto daquele presente em sua prática linguageira: o significado. É preciso abandonar o critério do sentido para

segmentar em partes sem sentido, usando aparentemente um único critério, o som;

- c. *estabelecer relação biunívoca* entre som e letra (entendida esta como a forma arbitrária e histórica de representação de um som – os vários desenhos da letra “a” nada tem a ver diretamente com o som [a]);
- d. depois de aprender esta relação biunívoca som/letra, *descobrir que sons distintos são representados pela mesma letra*, como em /banana/ onde três sons distintos são representados pela letra “a” ou como em [fiksu] ou [fikisu] que deve ser representado por “fixo”, onde a letra “x” representa uma sequência de dois ou três sons;
- e. há que aprender que *certos sons não têm representação gráfica*, como em [adivogado] que deve ser escrito como “advogado” ou que a nasalização ora é representada por til, ora por uma consoante nasal, ora sem qualquer sinal, como em [muinto] que deve ser escrito “muito”;
- f. terá que descobrir que a escrita que está aprendendo *não é baseada na suas formas de falar* e que, portanto, os sons que conhece como constitutivos de uma palavra podem não ser os sons adequados conforme aos modos como se escreve esta mesma palavra: [minino] há que ser “menino”; [peixe]⁴ há que ser “peixe”; [papeu] há que ser “papel”, entre outros exemplos.

Estes poucos elementos já mostram a dificuldade que é acessar a escrita e o seu mundo. Por isso seu domínio demanda uma aprendizagem formal, entre nós, escolar. O parceiro nesta caminhada é o professor, e se alfabetizar-se é aprender a transitar no mundo da escrita, este processo dura uma vida – estamos sempre aprendendo à medida que lemos e escrevemos. Nos tempos escolares começamos o voo acompanhados para só depois voarmos independentes. Oferecer âncoras e asas nem sempre é fácil. Alfabetizar não é um gesto mecânico, porque as necessidades reais de cada aprendiz variam profundamente.

4 Por falta de símbolos fonéticos, estou representando o fonema por /x/.

Uma diretriz essencial neste processo de alfabetização é evitar destruir o modo de funcionamento da linguagem, isto é, destruir as razões de ser da escrita para ensinar e aprender a escrita. Escreve-se para dizer algo, escreve-se para ser lido (não para mostrar que sabe escrever. Nos dois textos abaixo exemplificamos um uso inadequado da escrita em que se escreveu apenas para mostrar que se sabe escrever (e por isso só se escreveu o que se sabia escrever) e outro em que se escreveu para contar algo. O segundo é um texto, o primeiro é um arremedo de texto.

A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa é do pai.

A casa tem um sala.

A casa é amarela.

E nesta escola não haverá espaço para crianças que escrevam o que querem dizer, arriscando-se a escrever como em

Era uma vez umpionho queroia ocabelo daí um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pioneto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todo-mundo pegou pionho di até sofinho begoupionho.

Só uma escola fundada no esquecimento destes “mistérios” pode imaginar que um método fônico de aquisição da escrita pode ser o único frutífero. Há crianças que aprendem, apesar do método, a partir de vários métodos, contra os métodos! Como disse um alfabetizando, “*aprendi a ler quando misturei todas as letras*”; ou seja, quando abandonou o caminho supostamente seguro pregado pelo método, porque a escrita não é um arranjo sequencial de letras e o que a governa não é a forma das letras, mas o projeto de dizer do locutor: suas razões de dizer para quem diz o que tem a dizer segundo as estratégias que escolhe.

Aprender ortografia é distinto de aprender a escrever. Há que primeiro escrever (e ler) para depois se aprender a ortografar. A aprendizagem da ortografia implica também um conhecimento consciente das variedades linguísticas (nem todos falamos do mesmo jeito, também não precisamos escrever do mesmo jeito), um conhecimento de estruturas linguísticas (por exemplo, o conhecimento que se pode adquirir através

de brincadeiras com palavras cognatas e por isso com escritas às vezes até estranhas, como “quintessência”, “socioeconômico” etc.). O professor alfabetizador, que desde o início se preocupa com a ortografia, deixa de alfabetizar e, sobretudo, impede o aluno de se tornar autor.

O mundo da escrita, um mundo babélico⁵

Em sociedades complexas como são as nossas, nada é simples. O mundo da escrita se desvela inicialmente como um emaranhado de textos, cada um deles demandando um tipo de leitura. Por exemplo, saber ler um catálogo telefônico é saber procurar nele um número de telefone seguindo uma ordem alfabética pelo sobrenome da pessoa que queremos contatar. Ninguém lê um catálogo telefônico de fio a pavo. Como não lê de fio a pavo um jornal. Ser eficiente na leitura de um jornal é saber buscar as seções que interessam, olhar as manchetes da primeira página e procurar o texto no interior do jornal. Procurar os cronistas que acompanhamos e assim sucessivamente.

Em consequência, o acesso ao mundo da escrita não é um acesso à totalidade dos escritos, nem a todos seus gêneros. Ninguém é obrigado a gostar de ficção científica e nem mesmo de literatura. Seria uma angústia entrar numa biblioteca e imaginar que tudo deve ser lido... Uma das consciências de todo leitor é que ele sempre está perdendo alguma coisa do que se escreve. E estará ganhando outras. Tornar-se leitor é aprender a transitar neste mundo de textos, lendo alguns e sem culpa por não ler outros.

Por isso, não se pode esperar que alguém que escreva num contexto determinado, seja capaz de manter uma comunicação através das redes sociais ou através do Whatsapp, ou seja, escreveria ou leria textos em qualquer contexto.

Consideremos um exemplo. Uma conhecida, adulta, alfabetizada, trabalhadora, que lê e escreve no Facebook, que se comunica através de torpedos e através do Whatsapp, tem enormes dificuldades para ser aprovada num simples exame teórico para fazer sua habilitação de motorista. Reclama sempre que a pergunta tem mais do que duas linhas:

⁵ A referência a Babel retoma a alusão à história de um mundo em que, após a tentativa de construção de uma torre que chegaria aos céus, não há mais apenas uma língua e sim muitas línguas e linguagens possíveis.

para ela, é muito difícil entender o que se está perguntando em tais situações. Um jogo qualquer de palavras, em que se pede para responder o que não se deve fazer, numa lista de opções contendo o que se deve fazer, complica excessivamente a compreensão. Depois de muito treino na internet, fazendo simulados, apresenta-se para a prova escrita e eis que nesta há um anexo com as placas de trânsito num quadro de dupla entrada, com número e letras. Toda pergunta relativa a estes sinais, no texto da prova, faz referência à placa indicando como localizá-la na tabela (por exemplo, Placa 3B), pedindo que marque o sentido do sinal. Para uma pessoa que não lida com tabelas e quadros, a pergunta não tem qualquer sentido. E sua primeira reação é imaginar que deveria decorar não os sinais de trânsito, mas os números em que eles se localizavam no quadro anexo às perguntas da prova!

Por isso o acesso ao mundo da escrita não é algo que termine com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores.

Isto coloca para o processo de ensino/aprendizagem alguns princípios que poderiam facilitar a vida na escola:

1. Antes de tudo, não se imagine que em matéria de linguagem somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola.
2. Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. *É excessivo exigir de alunos* que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles necessariamente estivessem se preparando para serem escritores. Ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que necessariamente todos devam produzir poesias. Obviamente alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos.
3. Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e esta demanda leitores. Não se pode produzir textos para

ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que tenho para dizer-lhe ou que até mesmo já lhe disse oralmente. Assim, recontar uma história pode ser um bom exercício de memória, mas não é um bom exercício de escrita! Se a criança quer registrar uma história, pode fazê-lo. O problema é exigir que o faça. A propósito, uma digressão. A professora de minha filha Joana pede a todos os alunos que escrevam um resumo de um livro que leram. Ela me pergunta para que escrever este resumo. Tento dar alguma motivação para esta tarefa, e digo-lhe que a professora pode não ter lido o livro e lendo o resumo que ela faria poderia ficar interessada ou não em ler todo o livro. Recebi como resposta: mas que professora mais indecisa, precisa ler 25 resumos para saber se quer ler o livro?

4. Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. O primeiro leitor de um texto é seu autor. Por isso na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar de alguma forma público o que cada um escreveu, pois para isso se escreve, há sempre uma expectativa de um leitor.
5. Atividades de escritas diversificadas num mesmo momento da aula: não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo. Deixar surgirem grupos com atividades distintas. Lembrar que é também escrita fazer um esquema de um texto lido: esta a melhor forma de estudar. Não vejo razão para que numa aula de português os alunos não estejam estudando o conteúdo de qualquer outra disciplina (história ou ciências) e escrevendo um esquema do texto que estudam. Repartir as horas é imaginar que somos robôs que podemos esquecer o que estávamos fazendo simplesmente porque deu o sinal e outra aula começa!

Neste mundo da escrita em que iniciamos nossos alunos, o recorte e a colagem, o jogo com palavras, o contar histórias, o escutar histórias, o narrar o que aconteceu a cada um numa roda de conversa, entre outras possibilidades, são caminhos para irmos avançando e deixarmos avançar.

O importante é que desde o começo nos construamos como autores de textos. Pode parecer utópico e irreal imaginar cada aluno como autor. Mas é possível e muito gratificante quando um projeto conjunto entre professores e alunos levam a um produto final como um jornal de notícias de uma turma, a organização de um varal de textos, a publicação artesanal de um livro ilustrado etc. Trabalhar aprendendo a fazer é construir produtos deste trabalho, visíveis, palpáveis, apresentáveis.

Num evento de que participei, uma professora⁶ apresenta seu trabalho extremamente criativo realizado com uma turma de alunos do primeiro ano, numa escola de bairro da cidade de Campinas. Durante algumas semanas, toda a turma visitou as casas dos pais (obviamente a professora combinou isso antecipadamente com os pais ou responsáveis e nem todos os pais puderam receber a turma). Na visita, as crianças brincaram à vontade e os adultos que as receberam brincaram juntos, ensinaram brincadeiras desconhecidas. Depois destes eventos, os alunos em sala de aula rememoravam as brincadeiras e tentavam escrevê-las como pudessem. Os pais ou responsáveis foram convidados a irem à escola com seus filhos e lá novamente brincaram com as crianças. O passo seguinte foi cada criança escolher uma das brincadeiras e escrever como era esta brincadeira. O professor de artes foi convidado, e todos ilustraram seus textos. Enquanto em Artes faziam as ilustrações, a professora e os alunos liam e revisavam os textos. Uma foto de cada autor, com dados de identificação e uma pequena história de vida foi feita em aula. E tudo foi digitalizado e impresso. Uma linda capa produzida pelo professor de Artes. E uma editora interessada acabou por editar o livro, cujo lançamento as crianças fizeram na escola e em outros espaços. No próprio evento a que me refiro, foram convidadas a falarem sobre a experiência de serem autores e autoras.

6 Trata-se da apresentação do trabalho da Dr^{da}. Cristina Campos, no III Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Unicamp, realizado dia 19.09.2015. O livro produzido pelos professores e pelas crianças é: CAMPOS, Cristina Maria; CAMPOS, Paulo César (Org.). Que brincadeira é essa? São Carlos : Pedro & João Editores, 2014.

A escola, uma Babel de necessidades

Numa escola circulam pessoas. E as pessoas se identificam por suas diferenças. Cada uma tem uma história, cada uma convive com outras diferentes pessoas, cada uma precisa encontrar na instituição escolar seu acolhimento e seu espaço de trabalho e participação.

Uma turma nunca é homogênea. O princípio de ensinar o mesmo para todos e ao mesmo tempo, cunhado nos começos da modernidade por Comênio (1627), já não se adequa ao mundo contemporâneo. A escola pública não atende a classes homogêneas. A vida oferece excessos de informações a todos, e neste contexto não se pode imaginar que todos, mesmo pertencendo a uma mesma classe social e morando em um mesmo bairro, tenham os mesmos acessos aos bens culturais. Ao contrário, convivemos com a diferença. E infelizmente também com a desigualdade, uma construção social das mais perversas.

Este é o contexto em que professores e professoras exercem suas profissões. E muito frequentemente as situações que precisam enfrentar estão além de suas capacidades humanas. Não é nada fácil enfrentar diariamente uma turma de 30, 40 crianças dentro de uma sala em geral pouco convidativa, em que mais se empilham do que transitam. E se neste espaço de tantas diferenças se quiser a atenção centrada de todos sobre um mesmo objeto, o fracasso aparecerá na forma da indisciplina, da balbúrdia, do desrespeito por si e pelos outros.

Há que muitas vezes combinar regras de convívio, estabelecer em conjunto critérios de avaliação de comportamentos, numa aprendizagem que é condição para realizar os projetos de estudos e aprendizagens também democraticamente definidos pela turma: um jornal da escola, um passeio, uma maquete, um livro, um filme, uma oficina de produção de jogos etc.

E os alunos que recebemos em sala de aula trazem necessidades especiais. Mas alguns deles trazem problemas reais. Sua presença em sala de aula é um desafio, mas também uma vantagem: estes nos fazem compreender que é impossível tratar de forma idêntica dessemelhantes (sejam as dessemelhanças de ordem socioeconômica, de ordem cultural ou de ordem psicológica e até médica). Consideremos duas situações apresentadas por professores:

Situação 1

C. tem 11 anos, está no quinto ano e na fase pré-silábica da escrita. Dos 113 dias letivos até agora, C. faltou 88. Após muita dificuldade em relação ao seu comportamento, picos de agressividade, desrespeito a professores e colegas e pouca permanência em sala de aula, começou a se pensar na transferência da aluna para outra escola. Já no fim de 2014 a EMEF optou por uma transferência compulsória da aluna, que não foi concretizada. A sensação da equipe escolar é de limite e frustração. Como se não houvesse mais fôlego para enxergar novas possibilidades de intervenção. C. não vai à escola e de certa forma isso acaba sendo um “alívio, pois quando ela vai é certo que o dia será com crise, briga e tumulto”. [...] “Ela está há cinco anos na escola e não aprende nada! A professora já tentou de tudo... Até conseguiu fazer vínculo ao abaixar para falar com ela... bem baixinho... Mas e ano que vem quando ela tiver diversos professores ao longo do período escolar?! Como vai ser?”, “Às vezes a gente encontra ela de noite na rua perambulando... Já foi vista no shopping com alguns colegas provavelmente furtando...”

Situação 2

O aluno G. tem 10 anos de idade e cursa o 5º ano. A partir de avaliações realizadas pela equipe multiprofissional, observou-se a eminente necessidade de encaminhamento para o serviço de saúde mental. Em conversa com a família, a mãe relatou que G. já é acompanhado pelo serviço de saúde do hospital, inclusive com uso de medicação. No entanto, na unidade escolar e no ambiente familiar não foi observado melhora significativa no comportamento do mesmo. Embora G. apresente sintomas de ordem psicótica, tem um laudo de hiperatividade e deficiência intelectual. Este diagnóstico nos chamou a atenção, já que G. apresenta bom desenvolvimento intelectual, facilidade com raciocínio lógico e cálculo mental. Quando frequenta as aulas, não consegue ficar com o seu grupo, o que exige uma reorganização da equipe escolar, a fim de acompanhá-lo em suas atividades devido à agressividade com que se relaciona com os demais alunos.

O quadro tem evoluído, apresentando novos sintomas, o que inclui a questão da sua sexualidade, ou seja, um descontrole da libido. Somam-se a este quadro relatos de insônia, agitação noturna, ausência de concentração nas atividades escolares, além da agressividade com colegas, professores e funcionários da escola. Episódios de ausência de julgamento prévio e análise de risco também acontecem, como: fechou-se no quadro de energia da escola,

manipulando os equipamentos proibidos – desligando o quadro geral. Pula o muro da escola, se solta da mãe nos trajetos de ruas e avenidas, busca objetos cortantes. Vale ressaltar que em todas estas situações, G. estava acompanhado por adultos, que embora tentassem uma intervenção não eram atendidos. Na situação do quadro de alta tensão, foi solicitado apoio da Guarda Civil Metropolitana (GCM) para auxiliar no convencimento de G., que se mantinha espontaneamente trancado no quadro de alta tensão, não atendendo aos pedidos de abertura da porta. O aluno mora muito longe do CAPSi de sua referência, por isso não consegue frequentá-lo. Embora estejam na zona sul, região da Capela do Socorro, a família encontra-se num território oposto ao atendimento, numa distância que necessita três conduções para chegar ao serviço. Por outro lado, o CAPSi mais próximo, em que ela necessitaria de apenas uma condução fica no território ao lado, Santo Amaro. Dessa forma, mesmo depois de pedido e mediação do NAAPA, o CAPSi mais próximo indica a impossibilidade de atendê-lo devido a burocracia de distribuição do atendimento no território. No mês de junho, na UBS, G. foi atendido por um psiquiatra, que retomando o histórico do mesmo, a partir do relato da mãe, julgou muito importante reavaliar a situação e reorganizar a medicação do aluno. No mês de julho, quando a mãe solicitou da UBS um retorno com o psiquiatra de referência, foi informada de que o mesmo não realizaria mais o atendimento, porque se removeria para outra unidade.

A escolha destas duas situações, dentre outros relatos enviados pelo órgão da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, obedeceu a dois critérios: estarem ambos no quinto ano e apresentarem a queixa de agressividade e violência. A escola, tal como tradicionalmente está organizada, poderia lidar com estes dois alunos? Certamente não poderia. Eles apresentam problemas que demandam soluções individualizadas nas atividades de ensino e negociação constante de regras de comportamento com colegas e professores.

O primeiro relato mostra alguns problemas de escuta da escola: uma aluna que está há cinco anos numa mesma escola e que não aprende nesta escola, está dizendo o quê para a escola e para seus professores? Decidir por uma transferência compulsória é passar a questão para outra unidade escolar! E a escola precisou de cinco anos para chegar a isso? Felizmente parece que a transferência não ocorreu. Mas a escola ainda confessa mais sobre a imagem que faz de sua aluna: Já

foi vista no shopping com alguns colegas provavelmente furtando... Ainda no relato: Até conseguiu fazer vínculo ao abaixar para falar com ela... bem baixinho... A pergunta que fica para o leitor: e por que não continuou a conversar baixinho com ela? Por que romper o vínculo criado para incluí-la na geleda geral da sala de aula? Realmente é um alívio quando a aluna C. não comparece porque ela não é bem-vinda mesmo. Não é de estranhar que tenha baixa frequência às aulas.

Mas o relato diz mais: *A professora já tentou de tudo...* E não há razão para imaginar que não tenha tentado. A questão é saber o que significa “tudo”. Por exemplo, em algum momento as regras de comportamento dentro da sala de aula foi compactuada com toda a turma? Explicitamente? Alguma vez a questão da violência e da agressividade foi tema de reflexão de todos os alunos? Alguma vez o que vivem fora da escola, a vida dura e de violência no lar, foi tema de reflexão, de conversa? Quantas vezes se organiza uma roda de conversa sobre a vida entre alunos e professores desta turma?

Aceitar os alunos como eles são é difícil. Num quinto ano gostaríamos de ter alunos que já estão trafegando pelo mundo da escrita, lendo e escrevendo. Mas se há algum aluno que não esteja no mesmo patamar que os outros, dele não se pode exigir as mesmas atividades; com ele o trabalho deve ser individualizado e até mesmo materiais diferentes podem ser usados, como uma máquina de escrever, um computador para esta aluna tentar ler e navegar. Há que estabelecer com ela cumplicidades, apoios, incentivos e também cobranças, particularmente no comportamento com os demais. Ser educador não é ser “bonzinho” e deixar passar tudo. Educar é também exigir, mas somente se pode exigir quando está claro o que se está fazendo, para ambas as partes. Um projeto de recuperação escolar de C. é necessário: não adianta mantê-la numa turma de quinto ano sem lhe dar subsídios com que ultrapassar suas dificuldades na leitura e na escrita. Sem infantilização: seus temas e suas preocupações não podem ser as mesmas dos alunos de um primeiro ano. Ela vive num mundo grafocêntrico e certamente sabe muito mais da escrita do que a escola está percebendo. Acontece que o que ela sabe não interessa. Interessa somente o que não sabe! O professor, no trabalho com C., deve ter o apoio de seus colegas, inclusive pegando ideias dos alfabetizadores da escola. Afinal, a aluna não é do professor, é da escola! E há cinco anos!

O segundo relato novamente aponta para a violência, que vivida por um dos segmentos da escola, seu alunado, dificilmente se torna tema de reflexão na escola. Mostrar que o mundo poderia ser outro é um caminho para transformar o mundo que se vive. Neste relato não encontramos preconceitos como aqueles que aparecem no relato anterior, mas mais uma vez encontramos o atraso da escuta. O aluno já estava em tratamento de saúde quando a escola se dá conta de que ele precisa de tratamento? Mas este relato é também uma denúncia dos modos de funcionamento burocrático de órgãos públicos, no caso as esdrúxulas divisões geográficas nos atendimentos de saúde, que em vez de levar em conta a proximidade, leva em conta não se sabe que critérios recônditos. Denuncia também a instabilidade do trabalho profissional. Como vai se remover para outra unidade, o psiquiatra já não trabalha? Não há um sistema de trocas de informações sobre os pacientes de um centro de atendimento?

O que pode fazer a escola com um aluno que *apresenta bom desenvolvimento intelectual, facilidade com raciocínio lógico e cálculo mental* e, ao mesmo tempo, sai da sala de aula (certamente porque o que lhe apresentam não lhe interessa), se esconde na sala do quadro de energia do prédio, uma sala que deveria estar trancada? Terá rebentado a porta para entrar? A agressividade que reencontramos aqui resulta de seu convívio social, do seu ambiente. Como o ambiente escolar pode alterar estes comportamentos? Somente fazendo exigências, chamando a Guarda? Ou seria possível tentar compactuar com todos os alunos formas comuns de convívio? Escrevê-las como quem escreve um manual para todos. Leis claras tornam os direitos e deveres claros. Se um aluno tem facilidade de raciocínio, o que faz com que perca esta capacidade no convívio com os demais? Felizmente o quadro está apresentando desenvolvimento da sexualidade. G. tem dez anos e vive num mundo em que o sexo é sobrevalorizado. Quando a sexualidade se torna tema de sua turma, ele sai da sala? Perde suas curiosidades?

Não se trata de culpabilizar a escola ou seus professores. Há alunos com problemas. E nem sempre saberemos como lidar com eles. Às vezes, a atenção a um acontecimento, a um pormenor, pode indicar saídas de trabalhos. Mas nem sempre teremos sucesso. Nossos insucessos devem ser alavancas de produção de novos horizontes para nossas aulas, e não motivos de frustração. Não acertamos com C., não acertamos com G., mas poderemos acertar com F., com Z. É da vida aprender.

Retomando a tese

Aprendendo com os fracassos e com os sucessos, é preciso afirmar a alfabetização como um direito de ingresso ao mundo da escrita, de forma produtiva e não de meros consumidores de textos. Trata-se de defender, desde o começo desta caminhada, o direito à autoria, o que demanda a abertura da escola para a diversidade e para um projeto elaborado com a participação dos alunos. Isto requer uma escola capaz de escutar, capaz de negociar democraticamente dentro da sala de aula, capaz de se preocupar com os alunos e não com o ano seguinte ou com um conteúdo estranho a todos em nome de uma correção ortográfica ou em nome de um conhecimento a maioria das vezes inútil.

Defender o direito à expressão, o direito à autoria, é aceitar que nem todos os alunos devem escrever sempre a mesma coisa, e que a participação de todos num projeto comum pode ser diversificada porque, em verdade, toda a produção exige a coordenação de múltiplas tarefas. É neste convívio que as crianças aprendem a ler, a escrever e a se fazerem autônomas nos processos de suas aprendizagens.

Referências

CAMPOS, Maria Cristina; CAMPOS, Paulo César. **Que brincadeira é essa?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976. (original de 1627).

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

_____. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, Maria Cecília; MOYSÉS, Maria A.; RIBEIRO, Mônica C. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 311-322.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Les mystères de l'alphabet**. Paris: Assouline, 1997.

Sobre as Autoras e os Autores

Claudia Mazzini Perrotta

Fonoaudióloga clínica, formada pela PUC-SP em 1984, trabalha com crianças, adolescentes e adultos que apresentam questões referentes à linguagem, principalmente escrita. Autora do livro *Um texto pra chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico*, publicado em 2004 pela editora Martins Fontes. É doutora em Psicologia Clínica - Núcleo Método Psicanalítico e Formações da Cultura, PUC/SP (2014) e Mestre em Fonoaudiologia, pela mesma universidade. É coautora do livro *Histórias de contar e escrever*, publicado em 1995 pela Summus. Em 2007, atuou como mediadora no curso online *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (PLEC)*. Trabalhou como consultora no Programa Formar em Rede na Educação Infantil, envolvendo Secretarias Municipais de Educação de municípios brasileiros em cinco regiões geográficas e respectivas redes de creches e pré-escolas.

Flávia Inês Schilling

Professora Associada da Faculdade de Educação da USP. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1997). Defendeu a livre docência em 2012. Trabalhou anteriormente em escolas, assim como no Núcleo de Estudos da Violência da USP. Trabalha nas áreas de Sociologia Jurídica, Sociologia da Educação e Sociologia da Violência, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, violência, temas foucaultianos, identidades, relações de gênero. Presidente da Comissão de Ética na Pesquisa da FEUSP. É pesquisadora do CNPq (Pq2 e PqID), com o tema da Escola Justa.

Gabriela Gramkow

Possui mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007 e 2012) e realizou estágio doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), no departamento de Psicologia Social. Atualmente é pesquisadora no Projeto de Pesquisa de Pós Doutorado Políticas de saúde e violência escolar na sociedade da insegurança e da prevenção na FEUSP e docente em curso de formação do NAAPA. Tem experiência docente no ensino universitário e atua na área de Psicologia Social, principalmente nos seguintes temas: adolescência; violência; políticas educacionais; saúde mental e interface psi-jurídica.

Inês Barbosa de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1982), mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos Em Educação da FGV (1988) e doutorado em Sciences Et Théories de L'éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Pós-doutora pelo Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra (2002) com Habilitation a Diriger des Recherches (HDR) pela Université de Rouen (França, 2013). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), além de membro do GT Currículo da ANPEd. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, pesquisa nos/dos com os cotidianos, currículos pensados/praticados e emancipação social na perspectiva da justiça cognitiva e da cidadania horizontal.

João Wanderley Geraldi

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (1980), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela

Universidade Federal de Santa Maria (1970), mestrado em Linguística (1978); doutorado em Linguística (1990); livre-docência em Análise do Discurso (1995) e professor titular (2003), pela Universidade Estadual de Campinas. Professor aposentado, colaborador visitante da Univ. do Porto(Portugal), e de universidades brasileiras a convite. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, estudos bakhtinianos e ensino de língua portuguesa.

Maria Cristina Gonçalves Vicentin

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), mestrado em Psicologia Social (1991) e doutorado em Psicologia Clínica (2002) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora doutora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordena o Núcleo de Lógicas Institucionais e Coletivas. Tem experiência em Psicologia, com ênfase em Análise Institucional, atuando principalmente nos âmbitos da Reforma em Saúde Mental e dos Direitos da Infância e da Adolescência.

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular da Universidade de São Paulo (2015). Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1978). Mestrado, doutorado e livre-docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010). Professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da USP/ PROLAM-USP. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Realizou estágio pós-doutoral na York University, Canadá (2001-2002, 2007). Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: processos de escolarização, políticas públicas em educação, formação do psicólogo e de professores, problemas de aprendizagem e educação, direitos da criança e do adolescente; psicologia, sociedade e educação na América Latina.

Rinaldo Voltolini

Graduado em Psicologia pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (1991), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1999). Pós-doutoramento em Psicopatologia e Psicogênese na Universidade Paris XIII (2006-2007). Atualmente é professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na intersecção entre os campos da Psicanálise e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educadores, discurso pedagógico, mal-estar da educação. É um dos coordenadores do LEPSI, laboratório que se dedica ao estudo das questões da educação a partir da psicanálise. Coeditor da revista Estilos da Clínica, revista implicada na discussão dos problemas da infância.

Tania Regina Laurindo

Doutora em Educação pela UFSCAR na área de Processos de Ensino e Aprendizagem (2012). Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Tem experiência em docência no Ensino Superior atuando principalmente nos seguintes temas: educação, práticas pedagógicas, alfabetização, leitura e escrita e inclusão. Professora de Graduação na FAM (Faculdade de Americana) e professora de pós-graduação na UNISAL (Universidade Salesiana de Campinas). É membro da ABDEPP (Associação Brasileira para Divulgação Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet).



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

