

SIMONE VIEIRA DE SOUZA

**O ESTUDANTE (IN)VISÍVEL NA QUEIXA ESCOLAR VISÍVEL:
UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SOUZA, Simone Vieira de

O ESTUDANTE (IN)VISÍVEL NA QUEIXA ESCOLAR VISÍVEL:
[tese] : UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA
TRAJETÓRIA ESCOLAR / Simone Vieira de SOUZA ; orientadora,
Diana Carvalho de CARVALHO - Florianópolis, SC, 2013.
228 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Criança/estudante. 3. Infância. 4. Queixa
Escolar. 5. Psicologia Escolar Crítica. I. CARVALHO, Diana
Carvalho de . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TROCAR PELA FOLHA DE APROVAÇÃO

VERSO DA FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico esta tese ao Enzo, filho-querido que, na pequenez dos seus sete anos, anunciava suas inquietações acerca da grandeza da vida:

- Mamãe, sabe qual a última coisa que penso antes de dormir todas as noites?

Acendo a luz do quarto, às 23h00min de uma sexta-feira (na nossa primeira noite de férias), em dezembro de 2010. E pergunto:

- No quê?

Com os olhos fitando os meus, diz:

- Por que eu existo?

- Como assim? - digo.

- Éééé, por que eu estou aqui, por que esta casa existe, por que esta televisão existe?

Falo que esta é uma pergunta que acorda [...] me desorganizei, não soube o que responder [...]

Tempos depois, sua pergunta se recoloca:

- Mamãe, eu ainda continuo me perguntando sobre aquilo.

E, mais recentemente:

- Sabe aquela pergunta?!

Confiro para ter certeza que se tratava da pergunta que acorda [...]

- Os meus amigos não perguntam isso.

Falo que não podemos saber, e que, às vezes, as crianças e os adultos fazem perguntas sem voz, perguntas silenciosas, feitas por dentro, que somente quem faz sabe que elas estiveram ou estão ali. E ele, acenando com a cabeça, diz:

- Eu sei, mas eu sinto que eles não perguntam isso.

Que sua voz-pergunta não silencie.

AGRADECIMENTOS

A Diana Carvalho de Carvalho pelos encontros-orientação. Sua marca e presença: a calma e a sabedoria. E, porque transita entre conduzir e deixar o outro ir; isso me trouxe a certeza de que era possível (do princípio ao fim).

Ao Adriano Henrique Nuernberg, a Luciane Maria Schindweir e Maria Isabel Serrão (Bel) pelas interlocuções precisas no momento da qualificação, pela disponibilidade de retornarem nesse momento final, e porque sinto em vocês uma docência-militância.

A Lygia de Sousa Viégas, porque, quando fala ou escreve, ensina sobre a teoria e a prática, e, porque, sobre o que fala ou escreve, me auxilia a manter-me acordada.

A Marilda Gonçalves Dias Facci, porque ensina sobre a dimensão política no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

A Deise Maria Nascimento, porque é grande na presença que ensina, e, como o sábio, o faz com simplicidade e afeto.

Ao Leandro Castro Oltramari, porque imprime, no exercício da prática docente, um sentido que ensina, e que pode ser partilhado por quem estiver por perto.

Ao GEPIEE, por representar um espaço fértil de vozes-questionamentos, alimento na construção do saber, acalento na alma desassossegada frente às histórias difíceis das crianças e das infâncias.

Ao Paulo Roberto Sandrini, pelo apoio e por garantir a continuidade do NEAQUE num momento de fragilidades no cenário institucional.

Ao pai Carlos (*in memoriam*) e a sua pergunta recorrente: *O que vocês aprenderam hoje na escola?* Não me recordo das respostas que dávamos, mas, lembro-me: o caminho da escola para casa foi acompanhado, em muitos momentos, pela busca do que dizer, caso naquele dia sua pergunta chegasse. Ali, me parece, encontrei um motivo inicial para “prestar atenção” nas lições da escola, e, eu? Tomei gosto pela “coisa”.

A mãe Tetê, pelo cuidado com que me acompanhou, dentro e fora da escola, e ainda o faz. Sua mão oferecia conforto ao segurar a minha no primeiro dia de aula, quando, então, juntas, buscávamos encontrar quem seria a minha professora, e a sala de aula, e foi assim... não me recordo até quando, mas, imagino que tenha sido até o momento em que senti ser “menos” necessária.

Aos irmãos: Jonas e Geraldo (Ge) por fazerem parte da minha biografia, e porque, cada um, do seu jeito me ensina sobre como é possível nos tecermos com os fios da irmandade que nos une. Mira, cunhada querida, porque traz alegria e doçura quando chega. Ao Carlos Eduardo (Carlinhos), sobrinho-afilhado com quem vivo e aprendo sobre os desejos de criança; e a Bethania, também, sobrinha, com quem quero aprender mais...

À família Vieira, porque vivi a experiência de crescer em meio a uma ética do cuidado, e aos Souzas, porque mostraram: na existência, há que existir leveza...

Ao Elder, pelos partilhamentos, e por tudo o quanto foi possível viver. E vivemos!

Ao Enzo, porque soube *como ninguém* estar por perto. E porque (também) me faz perguntas que acordam: *O que é o doutorado? Quer levar esses brinquedos para teu*

grupo de crianças, eu empresto? Mamãe, esse filme que tais vendo de criança é para tua tese? O que acontece se não terminar uma tese? E agora, já no final: de 1 a 10 quanto falta para terminar a tese?

Aos amigos-irmãos (esses, de outra irmandade), porque trouxeram diálogos, experiências, textos, presenças, silêncios, abraços, escutas, conforto, e porque torceram, acreditaram, e compreenderam o momento dessa travessia. Nas falas partilhadas socialmente: *tudo vai dar certo, o diálogo interiorizado...* e nos impasses, fundo musical que trouxe sossego. Minha gratidão: Alessandra Scherer (Ale), Ana Lopes, Ana Mera-be, Cláudia Salles, Carolina Moraes (Carol), Carolina Bartilotti (Carol), Caio Abreu Pereira Oliveira, Camila Felipe, Denise de Camargo, Eliane Debus (Preta), Eugênio Avello, Fabiane Chaves, Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira, Joyce Castro (mãe do Tutu), Liliam Maciejewski, Maria Ângela Giordani (Ângela), Marcos Aurélio da Silva (Marquinho), Regina Ingrid Bragagnolo, Vera Ferraz, Zuleica Pretto.

ACHADOUROS

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.

Manoel de Barros. **Memórias Inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre os sentidos produzidos pela criança/estudante com queixa escolar, no seu processo de escolarização, tendo como referência os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica. Participaram do estudo cinco crianças/estudantes encaminhadas para avaliação e atendimento psicológico no Serviço de Psicologia na UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina), localizada na cidade de Palhoça, bem como os pais/responsáveis e professores dessas crianças. Na busca pela identificação e apreensão do que a criança tinha a dizer, foram elaboradas diferentes estratégias de pesquisa, objetivando o diálogo com o estudante e não sobre ele. Partiu-se do pressuposto de que o processo de constituição humana se dá por meio de mediações – situações sociais de desenvolvimento –, sendo a criança afetada profundamente por essas experiências, e tais mediações podem se caracterizar como algo restritivo ou emancipador do seu desenvolvimento. Como desdobramento do desenho de pesquisa, ancoragem teórica e metodológica, para acessar e melhor compreender as narrativas das crianças, foram criados cenários que pudessem garantir a escuta dos educadores e pais/responsáveis pelos estudantes que participaram da pesquisa. O foco da investigação foi, assim, o ponto de vista da criança, sendo privilegiadas as mediações vividas no espaço da escola e da família. O estudo demonstra que sucessivas experiências de humilhação, repetência, exclusão e medicalização têm produzido sofrimento, além, também, de ter atribuído sentidos às histórias de pouco sucesso escolar. Destaca-se, ainda, o peso de um olhar desqualificador, pautado sob a égide da normatização, classificação e do disciplinamento, fortemente presente no âmbito educacional, e que tem sido elemento norteador de práticas que justificam os encaminhamentos dos estudantes e das famílias *em* desvio. Por outro lado, evidencia-se que, quando os estudantes contam com outros cenários sociais, com experiências que validam a sua potência, que acolhem a diferença, que promovem atividades planejadas e construídas coletivamente, ao contar a sua história em voz alta, ou ao escutar uma história que é do colega, mas que traz fragmentos de algo que os aproxima –, há uma possibilidade concreta de o estudante se estranhar no habitual lugar de aluno incapaz, e, de assim, imprimir novos sentidos a sua história escolar, ou seja, de ressignificar sua suposta incapacidade.

Palavras-chave: Criança/estudante. Infância. Queixa Escolar. Psicologia Escolar Crítica.

ABSTRACT

This work presents a study about the meanings produced by the child/ student who had been reported with school complaint during their schooling process and it was based on the principles of the Critical School Psychology. Five children/students who were sent to evaluation and psychological support in the Psychological Support Service at UNISUL (University of the South of Santa Catarina), located in Palhoça, participated in this study. In the purse of identification and understanding of what the child had to say, different research strategies were elaborated, aiming at conversing with the student and not about them. It was assumed that the process of human constitution takes place through mediations – social situations of development – been the child deeply affected by these experiences and that such mediations could be restrictive or emancipative on their development at a certain point. For the research process development, theoretical and methodological foundation, in order to better access and understand the children's narratives, scenarios to assure the listening of the educators and parents /keepers by the students who participate in the research were created. The focus of investigation was the point of view of the child, especially the mediations that took place in the school and family circle. The study shows that continued humiliation, fail, exclusion and medicalization experiences produced suffering, besides contributing for the understanding of the low school performance. It is also worth mentioning the impact of a disqualifying evaluation, grounded on the aegis ruling, classification and act of discipline, strongly present in the educational environment and that has been the central guide of practices that justify the attendance of students and family out of course. On the other hand, it is highlighted that when students have the support and assistance of others in the social scenarios, with experiences that validate their power, welcome the differences, promote planned activities to be collectively performed, when they tell their stories out loud, or when they listen to their peers' stories that have similarities to their own and that bring them together – there is a concrete possibility for the student to feel strange in the usual position of incapable student and from these experiences, create new significances for their school history. In other words, they are able to re-signify their so called incapacity.

Keywords: Child/student. Childhood. School Complaint. Critical School Psychology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS MENINOS E DAS MENINAS ATENDIDOS NO SERVIÇO DE PSICOLOGIA, SEGUNDO A IDADE	29
Gráfico 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS QUEIXAS	30
Gráfico 3 - CARACTERIZAÇÃO DAS FONTES DE ENCAMINHAMENTOS	31
Gráfico 4 - CARACTERIZAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DAS IDADES DAS CRIANÇAS ATENDIDAS NO SERVIÇO ESCOLA, USUÁRIAS DE MEDICAMENTOS.....	101
Gráfico 5 - CARACTERIZAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DAS IDADES DOS ADOLESCENTES ATENDIDOS NO SERVIÇO ESCOLA USUÁRIOS DE MEDICAMENTOS	101
Gráfico 6 - CARACTERIZAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE CRIANÇAS (DEFINIDO POR SEXO) QUE FIZERAM USO DE MEDICAMENTOS	102
Gráfico 7 - CARACTERIZAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE ADOLESCENTES (DEFINIDO POR SEXO) QUE FIZERAM USO DE MEDICAMENTOS	102
Gráfico 8 - CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE MEDICAMENTOS UTILIZADOS POR CRIANÇAS	103
Gráfico 9 - CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE MEDICAMENTOS UTILIZADOS POR ADOLESCENTES	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - ÍNDICE DE REPROVAÇÃO DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA EM 2009.....	18
Tabela 2 - ÍNDICE DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA AFASTADOS POR ABANDONO EM 2009.....	19
TABELA 3 - OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.	33
Tabela 4 - OCORRÊNCIA DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM PERIÓDICOS DE PSICOLOGIA ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.	34
Tabela 5 - ARTIGOS SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO, ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.	35
Tabela 6 - ARTIGOS SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM REVISTAS E PERIÓDICOS DE PSICOLOGIA, ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.	36
Tabela 7 - SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO E DOS CENÁRIOS	42
Tabela 8 - SÍNTESE DOS ENCONTROS REALIZADOS COM OS GRUPOS DAS CRIANÇAS/ESTUDANTES.....	65
Tabela 9 - SÍNTESE DOS GRUPOS REALIZADOS COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS.....	66

LISTA DE SIGLAS

AMBUTAL – Ambulatório de Transtornos Alimentares
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CATE – Centro de Atendimento ao Educando
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
EUA – Estados Unidos da América
FUCAP – Faculdade Capivari de Baixo
GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDUM – Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos
INPD – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Psiquiatria do Desenvolvimento para a Infância e Adolescência
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAEP – Projeto Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEAQUE – Núcleo de Estudos e Atendimento à Queixa Escolar
PAP – Projeto Classe de Apoio Pedagógico
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDA – Transtorno de Déficit de Atenção
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFPA – Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIP – Universidade Paulista
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	15
1.1	SOBRE A CAMINHADA E O CAMINHO DA PEQUISA.....	15
1.2	DESCREVENDO O CENÁRIO DA PESQUISA: NA BUSCA DO ENCONTRO 21	
1.2.1	<i>O olhar situado: compondo uma trajetória metodológica.....</i>	22
1.2.2	<i>NEAQUE: o contexto e as possibilidades.....</i>	39
1.2.3	<i>Gabriel, Israel, Juliana, Manoela e Neymar: como chegam... ..</i>	44
2	A CRIANÇA E A ESCOLA: UM PASSEIO POR IDEÁRIOS QUE	
	ENGENDRAM FORMAS DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E	
	DA INFÂNCIA.....	49
2.1	A CRIANÇA/ESTUDANTE (IN)VISÍVEL	49
2.2	OS DITOS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA	49
2.3	A CRIANÇA/ESTUDANTE PRODUTORA DE SENTIDOS	54
2.3.1	<i>Os sujeitos do meu olhar: um diálogo entre a criança/estudante e a queixa</i>	
	<i>escolar</i>	63
3	UMA ANÁLISE DAS MARCAS DO CONTEXTO ESCOLAR:	
	EXPERIÊNCIAS DE REPETÊNCIA E QUEIXA NA ESCOLARIZAÇÃO ...	68
3.1	A PRODUÇÃO DE SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NO CONTEXTO	
	ESCOLAR.....	79
3.1.1	<i>Queixa Escolar, Humilhação, Exclusão e outros ditos.....</i>	82
3.2	A QUEIXA ESCOLAR MEDICALIZADA: DOS DISCURSOS OBJETIVADOS	
	NAS HISTÓRIAS E NAS PRÁTICAS	94
4	NO MÉTODO, A LIÇÃO: DO DISCURSO SUBJETIVADO, O	
	ESTRANHAMENTO VIVIDO E A RESSIGNIFICAÇÃO POSSÍVEL.....	109
4.1	DOS ACHADOUROS AOS BAÚS: O REGISTRO DA IMPOSSIBILIDADE NA	
	QUEIXA ESCOLAR.....	111
4.1.1	<i>Do que os professores se queixam?.....</i>	111
4.1.2	<i>O que os especialistas/médicos “professam”?.....</i>	113
4.1.3	<i>O que a família apreende?</i>	113
4.1.4	<i>O que a criança passa a dizer de si: a queixa subjetivada</i>	115
4.2	A POSSIBILIDADE NA IMPOSSIBILIDADE DA QUEIXA ESCOLAR.....	118
4.2.1	<i>E quando os professores cuidam?</i>	119
4.2.2	<i>E quando as famílias resistem?</i>	120
5	FECHANDO COM ASSUNTOS PARA OUTRA CONVERSA	129
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICES	149
	ANEXOS.....	157

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Tenho apenas uma preocupação: que o leitor não adote apressadamente minhas conclusões, porque nesse caso sua leitura ser-lhe-ia prejudicial. Por isso quero preveni-los: o caminho que escolhi para atingir a minha finalidade não é nem o mais curto, nem o mais cômodo, entretanto, ele é o melhor para mim, porque é o meu caminho.

Janusz Korczak

1.1 SOBRE A CAMINHADA E O CAMINHO DA PEQUISA

No final do ano de 1978, com seis anos de idade, fui fazer (o que parecia ser) uma espécie de exame ou avaliação para efetivar matrícula em um colégio da rede privada de ensino, de uma congregação religiosa. Eu e minha mãe nos aproximamos de uma mesa onde, hermeticamente colocada, encontrava-se uma freira, vestida com o seu hábito que revelava o seu *habitus*¹. Possivelmente um diálogo desenvolveu-se. O que trago aqui é o registro/recorte que permaneceu na minha lembrança. A freira, com uma régua na mão, aponta para a letra “O”, e pergunta: - O que você vê? Respondo: - Uma bolinha. - Não! Ela reprova e insiste... - O que é isso? - Um círculo, digo. - Não! Isso é a letra “O”. Dessa avaliação, saí com uma indicação de refazer a pré-escola, caso a decisão fosse de matricular-me naquele colégio. Segundo aquela avaliadora, eu não teria condições de acompanhar a turma que estava iniciando. Minha mãe optou pela matrícula na escola pública e, assim, frequentei o primeiro ano. Curiosamente, na escola municipal, fui matriculada na 1ª Série A, regime adotado no período e que dividia as turmas em A, B ou C, conforme características cognitivas do aluno.

Quando revisito essa lembrança, outros dados se colocam: o olhar agigantado daquela mulher sobre mim e sua expectativa diante da resposta, aliás, de uma única resposta possível; e, sobretudo, a minha vergonha, objetivada no meu corpo diminuído diante da incapacidade e da reprovação. Talvez seja esse o primeiro registro histórico e emocional de uma experiência de exclusão na minha trajetória existencial.

Do que trata essa cena?

Ela “fala” de processo de inclusão/exclusão!

¹ O conceito de *habitus* está sendo utilizado aqui na concepção de Bourdieu (1992) e se constitui, enquanto apropriação do capital cultural, uma propriedade que se tornou parte integrante da pessoa, funcionando como o suporte da memória.

Ela expressa o recorte de uma atividade/avaliação que forja a especificidade que nos constitui e nos singulariza – que faz com que eu seja essa criança e não outra.

Ela remete à intrínseca relação entre a exclusão social e os seus efeitos na escola, bem como sinaliza os próprios mecanismos da escola, que determinam a exclusão.

Na cena do passado retornei algumas vezes, num movimento de reevocação. E, enquanto eu retornava, nas imagens que eu criava, materializava e imprimia novos sentidos e significados. De acordo com Dubet (2003), uma experiência subjetiva da exclusão pode também ser vivida, potencialmente, como uma destruição de si, como, por exemplo, nas manifestações de retraimento ou conflito. Trago de início uma ilustração/experiência que se inscreve no meu currículo (agora não mais oculto), sobre algo que me toca especialmente.

Meu reencontro e minha aproximação com o tema problemas na escolarização se deu entre os anos de 2006 a 2009, a partir das demandas oriundas de minhas atividades profissionais – docente no curso de graduação em Psicologia e supervisora de estágio em Psicologia Clínica na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); docente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade Capivari de Baixo (FUCAP), lecionando a disciplina Dificuldades de Aprendizagem e Psicologia da Educação, direcionada a educadores; e, psicóloga em clínica privada. A imersão no espaço de trabalho, seja nas observações e supervisões dos estudos de caso, seja na experiência da clínica, ou, ainda, nos aquecidos diálogos com os acadêmicos acerca do tema, são os registros iniciais do estranhamento e do excitamento mobilizados neste encontro (entre o Eu, o Outro² e o Tema). E, nesse encontro, olhares e expressões prescritivas denunciam um modelo matricial que orientou, e parece orientar ainda, a escola (matriz biologizante, normatizadora), apesar das fragilidades e limitações apontadas (PATTO, 1997; FERNANDES, 2007; MACHADO, 2007; SOUZA, 2007; MOYSÉS, 2008).

Patto (1997) – em sua pesquisa educacional sobre o fracasso escolar das crianças das classes populares – explica que todas as versões e formas de tentar descrever esse fracasso mantêm em comum a explicação de que a causa da dificuldade escolar ou é do aluno ou da sua família. Explica, ainda, a pesquisadora ser esse fato uma representação pejorativa e recorrente dos pobres, que alija os mecanismos escolares das atitudes que criam e cronificam as experiências de fracasso vividas pelo estudante e por sua família.

Dessa discussão, depreendem-se as reflexões de B. de P. Souza (2007) no estudo sobre os funcionamentos escolares e o sofrimento do estudante, que advém do fracasso escolar. Nos meandros da discussão, a autora imprime, na leitura do fenômeno, a concepção de que o aluno se constitui na relação com o outro, sendo premente pensar o espaço escolar em que a criança está ou esteve. No tensionamento do diálogo, são apontados, com propriedade, os funcionamentos escolares externos e internos³ às escolas que produzem tanto estudantes fracassados, quanto pais e professores fracassados.

² Na tese, o Outro se refere à mediação social da constituição humana. Por meio da relação social, histórica e cultural, se compartilham vividos, significados, sentidos, afetos, e nessa situação social se dá o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito.

³ Sobre os funcionamentos escolares externos que produzem educadores fracassados, a autora cita: a prática autoritária na implementação de política pública na educação, mudanças de educadores no decorrer do ano letivo, convocações de última hora, baixos salários; sobre os funcionamentos internos

Juntando-se ao debate, Fernandes (2007) estabelece, na entretecida trama, um estudo sobre as práticas dos atores sociais envolvidos na produção do aluno problema, analisando o projeto de implementação de um Serviço de Psicologia em uma escola pública, em João Pessoa. Conforme a autora – e alinhada às pesquisas de estudiosos que a precederam – a Psicologia, quando entrou no cenário escolar, reforçou e legitimou a produção de teorias que engendravam explicações sobre o fracasso escolar, geridas pelos discursos das diferenças individuais: diagnosticando e tratando o fracasso escolar por meio de discursos e intervenções individualizantes. Fernandes (2007, p. 147) explicita:

Na escola pública brasileira podem ser identificadas várias práticas que silenciam e petrificam as crianças das camadas empobrecidas atravessadas pela culpa do baixo desempenho escolar e social. As relações são autoritárias, burocratizadas e hierarquizadas e há a cobrança de um conhecimento que a criança pobre só poderá produzir na escola, sendo que esta não fornece condições adequadas para tal. Atualizam-se discursos e ideias preconcebidas sobre as famílias que, vítimas dessa mesma escola, se submetem ao processo de culpabilização.

Diante desse cenário, um volume de pesquisas brasileiras tem construído um referencial teórico no que tange ao tema, localizando-se aí, três momentos distintos: - o primeiro momento, marcado por uma perspectiva mais clínica e biologizante, pautava as explicações do fracasso na teoria da carência ou na teoria da diferença cultural (a referência crítica a essa perspectiva são os estudos apresentados por Maria Helena Souza Patto); - no segundo momento, tem continuidade os próprios estudos de Patto e os pesquisadores formados por essa autora; e - no terceiro momento (contexto atual), os estudos se voltam para as questões teóricas e metodológicas sobre o porquê de a criança/estudante não aprender, refletindo possibilidades de intervenção. Ao olhar o fracasso, busca-se aqui construir referências para a mudança dessa realidade, buscando compreender o fenômeno a partir da perspectiva da criança, considerando o processo de escolarização desta, como, por exemplo, as pesquisas de Adriana Machado Marcondes, Angela Fernandes, Beatriz de Paula Souza, Carla Biancha Angelucci, Flávia da Silva Ferreira Asbahr. Esse terceiro momento se constitui por grupos de pesquisadores que se inserem nas discussões da Psicologia Escolar e Educacional crítica – as quais tomo como referência.

E, assim, no movimento de leituras e reflexões, soma-se a ideia de desenvolver este estudo, a partir das inquietações mobilizadas nessa trajetória. O que exponho aqui sinaliza alguns fragmentos desse movimento e, sobretudo, expressa o diálogo com as vozes que ecoaram no processo como sinalizadoras de um mal-estar. Por meio de uma

às escolas apresenta: ausência de espaços sistemáticos de reflexão, falta de infraestrutura de apoio, desqualificação dos saberes dos educadores. Sobre funcionamentos escolares produtores de alunos fracassados cita a autora: formação de classes homogêneas, grupos homogêneos intraclasse, abandono dos atrasados, falta e trocas de professores, pedagogia repetitiva e desinteressante, preconceitos negativos sobre pobres em geral e negros em especial, humilhações, encaminhamentos a especialistas. E, por fim, sobre funcionamentos escolares produtores de pais fracassados identifica: preconceitos contra famílias pobres, reuniões na escola, bilhetes nos cadernos.

constatação empírica, e sustentada em teorias que versam sobre o tema, compreendi que o acesso à escola tem sido garantido às crianças em idade escolar (em uma escala crescente), contudo, questiono, ainda, as condições de permanência e aprendizagem dessas crianças (ASBAHR, 2011).

Isso posto, remeto-me à compreensão de que a exclusão e o fracasso escolar têm sido resultados de uma concepção de estudante, de sociedade e de educação que compreende as diferenças que constituem o sujeito ainda como naturalmente dadas, partindo de uma prerrogativa determinista e biologizante na compreensão do fenômeno. Trata-se, portanto, de um cenário, no qual estudantes em situação de fracasso escolar são sentenciados, existe uma patologização da dificuldade de escolarização. Por outro lado, um número significativo de estudantes segue com dificuldades que os impedem de efetivar a sua aprendizagem, incluídos nas salas de aula, mas num processo de inclusão excludente, visto que as ações promovidas pelos estabelecimentos escolares não conseguem garantir, na maioria das vezes, uma prática para além da sua entrada na escola, ou seja, assegurar a sua permanência e o acesso ao saber.

Na história da educação brasileira há registros de uma crescente preocupação em explicar o fracasso escolar e a exclusão, em função dos altos índices de repetência e evasão dos estudantes. Trazendo esse fato para o Estado de Santa Catarina, no ano de 2009, registra-se o que consta das Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - ÍNDICE DE REPROVAÇÃO DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA EM 2009.

Tipo de dependência administrativa	Percentual
Escolas Federais	5,43%
Escolas Estaduais	10,06%
Escolas Municipais	7,59%
Escolas Particulares	1,89%

Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR/SC (2009)

Tabela 2 - ÍNDICE DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA AFASTADOS POR ABANDONO⁴ EM 2009.

Tipo de dependência administrativa	Percentual
Escolas Federais	0,00%
Escolas Estaduais	1,10%
Escolas Municipais	0,57%
Escolas Particulares	0,12%

Fonte: INEP/CENSO ESCOLAR/SC (2009)

Ao longo dessa trajetória, muitos e diferentes foram os aspectos considerados para explicar a origem desses fatos, entre os quais podem ser citados aqueles que recaem: às condições do próprio aprendiz; à pobreza cultural do ambiente em que o estudante vive; às estruturas de poder da instituição escolar; aos currículos distanciados da realidade; às salas de aulas abarrotadas; às dificuldades envolvidas na relação entre família e escola; e, mais recentemente, à formação dos professores (CARVALHO; SOUZA, 2009). Tratando-se ainda desse amálgama que constitui o tecido escolar, quando se passa para a dimensão da formação de professores, pode-se problematizar sobre as disciplinas que, possivelmente, têm discutido a temática da Psicologia na formação dos educadores, especialmente nos cursos dirigidos aos profissionais dos anos iniciais da escolarização, que têm tratado, algumas vezes, tradicionalmente de questões como fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização.

Penso que problematizar o fracasso escolar, como uma temática atual na formação de professores, apesar do muito que já foi discutido, especialmente a partir da década de 1980, com as publicações de Maria Helena Patto (1984, 1990, 1997) readquire sentido ao se dirigir atenção às práticas de encaminhamento psicológico, que perduram na realidade escolar, e que, nesse momento, ganham força com o discurso repaginado da medicalização da educação. Assim, o presente estudo, busca dialogar com a produção recente na área sobre a temática e com um fato ainda presente em várias escolas: os encaminhamentos de estudantes a um Serviço Escola do curso de Psicologia, localizado no município de Palhoça, região da grande Florianópolis, nos

⁴ Até 1998 utilizava-se a denominação de evasão, após aquele ano adotou-se a denominação de afastados por abandono. A maneira como se passa a nominar esse fenômeno pode sinalizar uma distorção dos dados estatísticos – a quem nos remete e qual a ideia se constitui em nossa reflexão quando utilizamos a categoria evasão ou afastado por abandono?

anos de 2000 a 2009. Minha inserção como supervisora no serviço⁵ possibilitou o encontro/escolha com e dos estudantes que participaram da pesquisa, todos encaminhados a esse serviço com queixas referentes ao processo de escolarização.

Entende-se por queixa escolar as *dificuldades* que remetem ao processo de escolarização da criança/estudante, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual. Os pais/responsáveis chegam aos Serviços (escola ou postos de saúde) por solicitação dos professores, especialistas ou diretores, algumas vezes como condição de permanência do estudante no estabelecimento escolar. No contexto atual, século XXI, explicações recorrentes sobre as causas do não aprender da criança/estudante recaem nela e no seu organismo. Assim, a perspectiva de refletir sobre a constituição do sujeito numa trajetória atravessada por uma queixa escolar mobiliza a pensá-la numa especificidade: a criança/estudante que se constitui em meio a uma queixa escolar, vivência, muitas vezes, experiências de humilhação que produzem situações de exclusão, sendo que essas experiências são subjetivadas e geram sentidos a sua existência. A perspectiva em abordar os sentidos expressa a relação do sujeito, criança/estudante com os significados sociais da queixa escolar, partilhados na ação humana.

Tomo como referência a Teoria Histórico-cultural para refletir sobre o conceito de sentido, o qual se coloca como uma importante categoria nesta tese, uma vez que viabiliza o acesso aos processos psicológicos, sociais e afetivos, impressos pela criança/estudante naquilo que viveu na experiência da queixa. Isso, ao que me parece, anuncia a possibilidade de conversar com a criança/estudante sobre as pretensas verdadeiras que até então foram escritas *sobre* ela na sua história de pouco sucesso escolar, e não, *com* ela. Assim, explícito o objetivo desta tese: **aprender os sentidos produzidos pelo estudante com queixa escolar no seu processo de escolarização.**

Destaque-se que no presente estudo, não pretendo generalizar os sentidos dados pelos estudantes; a ênfase está na particularidade processual e singular em que cada sujeito se expressa – produzindo espaços de inteligibilidade no curso da produção do conhecimento. Dessa forma, buscar-se-á: - discutir sobre os sentidos produzidos pelo estudante acerca da sua queixa escolar, influenciados pelas condições concretas, vividas a partir das suas relações sociais e na sua trajetória escolar; - investigar quais os sentidos que os educadores e pais ou responsáveis atribuem ao estudante com queixa escolar; - compreender os conceitos que dão sustentação aos processos de produção do fracasso escolar, buscando articular a narrativa dos estudantes com outras expressões advindas dos educadores, pais e ou responsáveis.

⁵ Em meio ao levantamento realizado no ano de 2010, e diante das demandas observadas no Serviço de Psicologia, assim como o lugar que o estudante com queixa escolar assumia no município, eu e a professora Regina Ingrid Bragagnolo propusemos um projeto de extensão universitária, Núcleo de Estudos e Atendimento a Queixa Escolar/NEAQUE, que se encontra em funcionamento até a presente data (agora como uma modalidade de atendimento oferecido no Serviço Escola).

1.2 DESCREVENDO O CENÁRIO DA PESQUISA: NA BUSCA DO ENCONTRO

A pesquisa desenvolveu-se em Palhoça, município que pertence à grande Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Atualmente, o município conta com a população de 137.199 habitantes, segundo o Censo do IBGE⁶, do ano de 2010. Palhoça ocupa a 10ª (décima) posição entre as cidades mais populosas do Estado catarinense. A definição pelo local da pesquisa se deu em função da atuação profissional que exerço, como docente, na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, localizada no Campus da Pedra Branca, Palhoça. Isso possibilitou-me acompanhar o caminho que os estudantes com queixa escolar percorreram no município (por meio dos projetos implementados pela Secretaria de Educação de Palhoça), registrando a peregrinação que antecede a sua chegada no Serviço de Psicologia da Universidade.

Minha inserção no campo de pesquisa teve início em fevereiro de 2010, sendo que minha aproximação direta, em busca do contato e da interlocução com os atores envolvidos nesta produção de conhecimento (com as crianças/estudantes⁷ do município de Palhoça, os pais/cuidadores e os seus professores), se deu nesse mesmo ano, em agosto. Portanto, o trabalho de produção da tese, leitura, escritura, trabalho de campo, diálogo com os autores – indutores de novas configurações de sentidos – são unidades constituintes deste processo. Entendo, assim, que não há um momento anterior ou posterior à pesquisa, mas, sim, um *continuum* fluxo de informações que, dialeticamente, traduzem expressões dos vividos presentificados: nos olhares, nas narrativas, nas negativas, nos não ditos e nas atividades expressivas. Os indicadores descritos modificaram, em alguns momentos, o meu percurso, me convidaram a habitar novos territórios e a buscar diálogos que revitalizaram as rotas empreendidas.

Nos últimos meses do ano de 2010, após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o número 925 (ANEXO A), ficou definido que a ênfase deste estudo seria no trabalho com o grupo de cinco crianças/estudantes. O caminho por meio do qual essas crianças/estudantes chegaram à pesquisa assim se descreve: quatro crianças participaram, em 2010-1, do processo de avaliação e atendimento, realizado na disciplina de Estágio Obrigatório de Observação do Desenvolvimento, pelos acadêmicos da quinta fase do curso de Psicologia. Com a finalização do processo de intervenção, foi orientado o encaminhamento das crianças ao Núcleo de Estudos e Atendimento a Queixa Escolar/NEAQUE⁸ da universidade, e uma criança foi atendida (também no Serviço Escola) na modalidade de psicoterapia infantil por uma acadêmica da décima fase do curso de Psicologia, e encaminhada ao NEAQUE. Foram realizados 11 encontros de grupo, de uma hora e meia cada, com as crianças/estudantes, sujeitos da pesquisa; três encontros, de duas horas cada, com os pais/cuidadores; e entrevistas com os profes-

⁶ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

⁷ Na tese adoto a expressão crianças/estudantes, que se refere à criança que ocupa o lugar social de estudante; portanto, estudante diz respeito a essa condição social que a criança vive.

⁸ O NEAQUE é um projeto que teve início como extensão universitária, no ano de 2010. Sobre ele e suas configurações será aprofundado nos itens a seguir.

res dos estudantes nas respectivas escolas, com duração entre uma hora e uma hora e meia. Os registros dos encontros foram descritos, na íntegra, no diário de campo; encontra-se no (APÊNDICE A) um dos diários como demonstrativo.

1.2.1 O olhar situado: compondo uma trajetória metodológica

Apresento aqui algumas considerações no intuito de esclarecer sobre esta pesquisa e sobre os aspectos da proposta que a orientaram. Trata-se de uma pesquisa de natureza *qualitativa*, e o processo metodológico trilhado na investidura do tema se deu no *estudo de diferentes cenários constituintes do processo* – enfatizando o sentido pessoal que objetiva a peculiaridade com que as crianças/estudantes se percebem nos atravessamentos da queixa escolar. Nesse sentido, reconheço a necessidade de situar o leitor sobre o lugar de onde falo, sobre o olhar de onde olho, e para onde escolhi olhar, entendendo que, no encontro de olhares, também fui percebida e tocada.

Quando descrevo essa forma de me reconhecer no cenário da pesquisa, experimento uma inteireza de ser, que mobiliza uma sensação de estar confortavelmente prestes a ocupar um lugar de interlocução e produção de conhecimento – onde se compartilharão vividos, frustrações, dores, alegrias, sentidos, motivos, saberes... Iniciarei uma travessia, deixar-me-ei conduzir a uma dimensão tão diferente, e, ao mesmo tempo, tão igual, que marca o encontro entre sujeitos e subjetividades.

Utilizando as palavras de González Rey (1997, p. 15)⁹,

[...] a psicologia, igual a outras ciências sociais, tem um objeto que é consciente e interativo, cuja natureza ontológica é similar a do investigador que o estuda, o qual afeta seu planejamento metodológico de diferentes formas [...] a investigação de todo sistema complexo supõe entrar em contato de forma aberta e holística com o objeto de estudo e, por sua vez, conservar a direção do nosso pensamento sobre aquilo que nos interessa.

As pesquisas empreendidas sob a perspectiva metodológica de González Rey têm como um dos aspectos do seu marco teórico a produção do conhecimento definido como um processo aberto, que convida o pesquisador a comprometer-se e implicar-se com suas reflexões no decorrer do processo de pesquisa. Ou seja, o pesquisador/sujeito da pesquisa se expressa para além da sua dimensão cognitiva; sua elaboração intelectual é marcada pelo sentido impresso nos vividos que o constituem. Deixar emergir tanto o sujeito (pesquisador), quanto o outro criança/estudante (pesquisado) é legítimo conforme sua perspectiva metodológica, expressão que se sustenta por compreender que a pesquisa se produz dentro de um espaço e de um processo comunicacional, que é dialógico, vivo, intenso, no qual compartilhamentos de sentidos subjetivos se encontram, numa trama tecida com nós e, entre os “nós” do pesquisador e da crian-

⁹ Original: [...] la psicología al igual que otras ciencias sociales tiene un objeto que es consciente e interactivo, cuya naturaleza ontológica es similar a la del investigador que lo estudia, lo cual afecta su planteamiento metodológico de diferentes formas [...] la investigación de todo sistema complejo supone entrar en contacto de forma abierta y holística con el objeto de estudio y a su vez conservar la dirección de nuestro pensamiento sobre aquello que nos interesa (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 15).

ça/estudante da pesquisa – dando origem a novas zonas de sentido¹⁰ (GONZÁLEZ REY, 2002; 2005).

É importante ressaltar que alguns dos estudantes são atendidos no município, por meio dos projetos que foram ou são desenvolvidos pela Secretaria Municipal da Educação, Ciência e Tecnologia para atender aqueles que a escola/professores da rede municipal avaliar terem necessidade. Na primeira quinzena do mês de agosto/2009, depois de alguns contatos via telefone, consegui agendar um encontro com a coordenadora e elaboradora do último projeto em exercício, com o objetivo de conhecer as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação, no que se refere, especificamente, aos estudantes com queixas relacionadas à aprendizagem.

A entrevista com a coordenadora trouxe, como possibilidade, o acesso aos projetos desenvolvidos (alguns já extintos) na gestão atual, do prefeito Ronério Heiderscheidt (PMDB), como, por exemplo: Centro de Atendimento ao Educando (CATE) – (ANEXO B), com início em agosto de 2004; Projeto Classe de Apoio Pedagógico (PAP) – (ANEXO C), com data de abril de 2005; Projeto Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (NAEP) – (ANEXO D), gestão 2006/2009; e Classe de Apropriação de Conhecimentos, datado no mês de abril de 2009 – (ANEXO E).

Os projetos descritos se voltam ao atendimento de alunos da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (crianças da Educação Infantil e alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Conforme o relato da coordenadora do Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça – NAEP, há um aumento substantivo de crianças que aguardam na lista de espera para atendimento pelos projetos.

Com vistas a compreender o horizonte metodológico que pautava e pauta os projetos do município, realizei leituras nos quatro projetos citados, destacando alguns elementos que considere relevantes, por entender os efeitos que estes produzem nos encaminhamentos adotados.

No que se refere aos objetivos de cada projeto, tem-se a apontar: CATE/2004 - o trabalho se dá no formato da classe de apoio, surgiu para atender uma demanda da rede municipal, e centrou-se no atendimento à crianças com defasagem de aprendizagem, problemas de relacionamento interpessoal e comportamental, prevenção às dificuldades de fala, voz, linguagem oral e escrita; PAP/2005 - o atendimento direcionouse aos alunos com dificuldades de aprendizagem e, prioritariamente, com distorção idade/série (os que apresentavam repetências consecutivas), e problemas cognitivos (alunos repetentes ou não, que possuíam transtornos de habilidades escolares); NAEP/2006-2009 - tem como objetivo maior a reestruturação da política de educação inclusiva do município, incorporando práticas específicas para acompanhar as crianças com necessidades educacionais especiais, numa modalidade de atendimento que pode ser individual e grupal, dentro do espaço físico do NAEP; e o projeto das Classes de Apropriação de Conhecimentos/2009 - consiste numa ação que envolve direção, especialistas, professores do ensino regular e professores que atuam especificamente nessas

¹⁰ Para González Rey (2005), a zona de sentido é definida como os espaços de inteligibilidade produzidos no processo da pesquisa, e que abrem novas possibilidades e interrogações, constituindo uma abertura para gerar novas significações no campo de estudo.

classes, com a finalidade de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos na 1ª série, em 2008, e assim possibilitar que estes pudessem acompanhar a 2ª série, onde seriam inseridos em 2009.

Com a leitura dos projetos, se evidencia a descontinuidade das políticas/projetos da Secretaria da Educação, aspecto que adquire destaque, chamando a atenção também os discursos que, apesar de estarem afinados com as questões problematizadas na contemporaneidade, mostram-se contraditórios na sua estrutura.

Os projetos referidos estão envoltos em fragilidades que denunciam algumas contradições. Apesar do movimento que tem configurado o cenário das pesquisas sobre os problemas na escolarização, um dos aspectos que marcam os textos é a forma recorrente de olhar e encaminhar os estudantes que apresentam alguma dificuldade na escola, expressa por uma linguagem que se apoia na égide que localiza o problema no estudante e na família dele. Com base no percurso das pesquisas e teorias, pode-se afirmar que cair novamente neste lugar é perder de vista as discussões dentro da perspectiva crítica da Psicologia Escolar, ou seja, não há como pensar o problema da aprendizagem sem trazer para o centro das reflexões o contexto educacional com os seus matizes (PATTO, 1990).

Conforme já referido, ao ler os projetos, fiz alguns apontamentos.

O CATE explicita, no seu objetivo, que deverá “[...] conduzir os alunos a mesma meta que a escola regular, que é assegurar sua plena capacitação [...] é portanto, elemento essencial nesta sala a semelhança do nível intelectual do grupo”; por outro lado, refere “[...] toda educação tem muito de especial, no sentido de ser específica e individualizada para determinados alunos” (CATE, 2004). Pode-se observar que, neste caso, a individualização da educação está relacionada à ideia negativa da diferença do grupo.

Na apresentação do PAP vemos outra situação. O texto tem início com esta exposição: “A escola como instituição social vem procurando estabelecer categorias de pessoas, que possam vir a ser aceitas por ela, em busca de uma homogeneidade que cristaliza ainda mais estigmas, considerando ‘anormal’ todos aqueles que fogem a estas categorias” (PAP, 2005), formulando, assim, uma crítica a estas ações.

Ao descrever sobre o desenho que configuraria a classe de apoio, registrando que esta deve ser o local da troca, com metodologia diferenciada, e nunca promotora de desigualdade, a proposta traz no bojo das suas reflexões a necessidade de capacitar o profissional da educação para trabalhar com a criança real. Entretanto, quando expressa a premissa da proximidade das dificuldades apresentadas pelos estudantes, para compor as turmas, se contradiz, pois o foco novamente recai nas dificuldades das crianças e não há um questionamento do processo que ocasionou tais dificuldades.

Entendo que essa prática só encontra sentido nas políticas que têm, historicamente, reforçado a produção do fracasso escolar. O questionamento que emerge do modelo de classe de apoio delineado remete à reflexão de uma política educacional que, apesar de obsoleta, ainda se faz presente no território escolar, produzindo processos de exclusão de estudantes *em* dificuldades.

Das práticas anunciadas às fragilidades encontradas, surgem como questionamentos: - Como não pensar nesses espaços de segregação como uma tecnologia social que serviram e servem para aumentar e, quiçá, cronificar o estigma no estudante, marcado

por uma trajetória de “pouco” sucesso escolar? - Como garantir que os critérios definidores para eleger o professor que assumiria as turmas de apoio se pautaram em processos lícitos e transparentes, objetivando o bem-estar da criança, bem como a sua aprendizagem? - Como descobrir os véus que cobrem os olhares que ditam que essa criança/estudante é/tem isso ou aquilo, e, conseqüentemente, isso ou aquilo que o sujeito se “fez” está em estreita consonância com as políticas do Estado e com as posturas assumidas pelos gestores da sua escola? - Como pensar que, para além de ingênuas contradições, os projetos continuamente estão a serviço de uma prática reprodutora da escola, que, por sua vez, se encontra imbricada com as políticas do município, do estado, do país? - Como não ficar embriagada de um mal-estar – como pesquisadora, educadora, mãe e cidadã, que acredita na possibilidade de se tecerem outras tramas e imprimirem outros sentidos à vida vivida na escola?

De acordo com o desenho metodológico que atravessa os quatro projetos (da Secretaria Municipal da Educação/PMP), destaco: - ao apresentar as formas de encaminhamento, a temática “dificuldades de aprendizagem”, o modelo que se tem pensado reinventar é a avaliação e o atendimento (individual ou grupal) do estudante, ou seja, cria-se um espaço externo à sala de aula para “tratar” esses alunos; - o desenho que marca os critérios para o aluno se constituir parte da turma é a similaridade das dificuldades apresentadas, isto é, se legitima o processo de homogeneização, mesmo que o texto indique a necessidade de se criarem espaços que possibilitem as trocas, com ênfase em estratégias de aprendizagem, que considerem as especificidades de cada aluno; - os projetos contemplam a inserção da equipe interdisciplinar, mas, ao que parece, suponho tratar de uma equipe multiprofissional – diferentes profissionais trabalhando com o estudante e a dificuldade que expressa, a partir da sua especialidade, sem a garantia de que espaços de trocas e encaminhamentos em comum ocorram; - um dos projetos, ao esboçar a matriz que deveria nortear a avaliação do professor, junto ao estudante com dificuldades de aprendizagem, oferece um quadro com indicativos de parâmetros reducionista e prescritivo, não deixando espaço para se pensarem (no projeto em questão) informações sobre o contexto familiar, escolar e social, que também “fala” desta criança.

A principal consequência dessas concepções expostas encontra sentido nas palavras de Moysés, que chama a atenção para o processo de patologização das dificuldades:

O processo de patologização é duplamente perverso: rotula de doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, de discursos, propostas, atendimentos e até de preocupações, que desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser os seus legítimos ocupantes. Expropriadas de seu lugar, permanecem à margem das ações concretas das políticas públicas. (COLLARES; MOYSÉS apud MOYSÉS, 1996, p. 7).

Nesse primeiro momento, descrevi os projetos elaborados e implementados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Palhoça, que estiveram ou estão em andamento, com o objetivo de mapear-lhes as propostas, verificando sua formatação e os encaminhamentos que incidiram nas proposições realizadas. Dessa forma, apoiando-me no material disponível, tive a possibilidade de visibilizar os segmentos ofertados à comunidade palhocense, mais especificamente, aos estudantes identifica-

dos com queixa escolar. Como descrito, há uma demanda de crianças superior ao número de vagas disponibilizadas, que se acumula numa lista de espera. Outra parte dessas crianças é encaminhada aos postos de saúde, os quais, por sua vez, após o procedimento realizado (diagnóstico e terapia medicamentosa), as encaminham, algumas vezes, à UNISUL. Nesse sentido, há crianças recebendo atendimento (ao mesmo tempo) em duas instituições, por exemplo, posto de saúde e UNISUL ou posto de saúde e NAEP.

Num segundo momento, realizou-se levantamento dos prontuários das crianças com idade entre dois e 12 anos, triadas e atendidas no período de 2000 a 2009, pelos estagiários da 9ª e 10ª fase, no Serviço de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Esse procedimento subsidiou o delineamento dos estudantes que participariam da pesquisa – com vistas a realizar um mapeamento dos indicadores da “queixa escolar”, vistos pela ótica dos encaminhamentos para atendimento psicológico. O trabalho de levantamento sistemático nos prontuários possibilitou uma compreensão e caracterização da população infantil atendida no serviço.

O olhar que passarei a descrever diz respeito ao Serviço de Psicologia oferecido pela UNISUL, Unidade Pedra Branca¹¹, localizada no município de Palhoça.

A universidade tem como um dos seus pilares o atendimento à comunidade (extensão no contexto do ensino). No curso de Psicologia, a extensão se viabiliza através dos Núcleos Orientados¹². No Serviço de Psicologia, os projetos desenvolvidos¹³ visam diversificar as oportunidades de experiências para os acadêmicos, bem como atender diferentes demandas da comunidade UNISUL e externa. Os projetos que atendem ou atendiam crianças com queixas escolares, encaminhadas pelo município, são: o projeto de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico (extinto em 2009.2); o projeto de Atendimento Individual e Infantil (não direcionado especificamente a essa queixa); e, atualmente, o Núcleo de Estudo e Atendimento a Queixa Escolar – NEAQUE.

O projeto de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico referia-se ao atendimento de crianças e adolescentes, oriundos de escolas da região, com o histórico de dificuldades no processo de aprendizagem (crianças em fase de alfabetização e crianças na faixa etária de seis a 16 anos de idade). A perspectiva do projeto era desmistificar o fracasso escolar como um fato circunscrito à criança/adolescente. Um de seus objetivos era integrar família e escola na leitura reflexiva do histórico de fracassos (havia momentos reservados para o contato com os pais ou responsáveis e com a escola), problematizando responsabilidades e implementando recursos psicopedagógicos favo-

¹¹ A pesquisa aconteceu no Serviço Escola do curso de Psicologia da UNISUL, Unidade Pedra Branca – Grande Florianópolis; o curso de Psicologia também é oferecido na Unidade de Tubarão e Araranguá.

¹² A estrutura do Núcleo Orientado é constituída por três disciplinas de oito créditos (cada), localizadas na parte final da matriz curricular – com o objetivo de proporcionar ao acadêmico a formação em uma área específica de investigação e intervenção em Psicologia – contemplando espaços de inter-relação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo às diretrizes curriculares do MEC.

¹³ Projeto de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico (extinto em 2009.2); Projeto de Atendimento Individual e Infantil; Projeto de Atendimento Familiar; Projeto de Avaliação Psicológica para Intercâmbio; Projeto Mister; Projeto AMBUTAL – Ambulatório de Transtornos Alimentares (parceria do curso de Psicologia com o curso de Nutrição).

ráveis à criança/adolescente frente a seu processo de escolarização. Os atendimentos ocorriam, num primeiro momento, de forma individual (em torno de quatro encontros) e, posteriormente, em grupo (durante o semestre letivo). Apesar de apontar para o diálogo com os sujeitos que protagonizavam o referido contexto, suas ações foram tímidas no que diz respeito a estreitar o vínculo com os professores e com a escola.

As crianças, encaminhadas ao Serviço de Psicologia, são eminentemente do município de Palhoça, embora se tenha registros (não oficiais) de que algumas famílias, residentes nos municípios vizinhos (Biguaçu, Florianópolis e São José), ao preencherem os dados na ficha de triagem, mudam o endereço para poderem ter acesso ao atendimento¹⁴. Portanto, os estudantes são oriundos das escolas municipais ou estaduais, localizadas em Palhoça, município da grande Florianópolis. O município de Palhoça registra o número de: 48 escolas municipais (40 escolas na área urbana e oito escolas na área rural); atendendo um total de 10548 alunos, com 658 docentes. Na rede estadual, o município tem: 20 escolas (duas na área rural, dezessete na área urbana e uma escola que se encontra fechada); atendendo um total de 16108 alunos, com 596 docentes¹⁵ (ANEXO F).

O que o olhar sobre o Serviço de Psicologia revelou?

No cotidiano do Serviço, listas de espera se acumulam, refletindo a expressão registrada nos encaminhamentos, como, por exemplo¹⁶:

Apresenta dificuldades de realizar as atividades propostas, não se concentrando, é inquieta (menina, 5 anos, Pré II);

O aluno apresenta comprometimentos significativos na aprendizagem e em seu comportamento. É agitado, não fica tranquilo em sala, necessitando da chamada do professor com frequência [...] tem diagnóstico de hiperatividade (menino, 6 anos, 1º ano);

Problemas na escola, problemas de aprendizagem, de concentração, agitação e preferência por brincadeiras de menino (menina, 9 anos, 3º ano);

[...] não costuma expor sua opinião para o grupo de trabalho, ou seja, não se comunica com desenvoltura. Nas poucas vezes que utiliza a comunicação verbal na sala de aula, não se compreende, pois fala muito baixo (menino, 6 anos, 1º ano);

¹⁴ O Serviço de Psicologia destina, prioritariamente, o seu atendimento à comunidade de Palhoça, observando, como outro critério para o atendimento, a renda familiar. Após o contato com o Serviço, a família é agendada para a realização de uma triagem (obedecendo a uma ficha de inscrição), em seguida, é realizado o encaminhamento para o atendimento, conforme a necessidade percebida: psicoterapia individual – criança, adolescente e adulto –; psicoterapia familiar; ou é encaminhado para projetos específicos. Até 2009, o Serviço Escola atendia as crianças com problemas na sua escolarização por meio do Projeto Ateliê Psicopedagógico, extinto no primeiro semestre de 2009.2.

¹⁵ Conforme dados do Educacenso 2009. Disponível em:

<<http://www.educacenso.inep.gov.br/relatorio/municipal/telescolas>> Acesso em: 02 set. 2009.

¹⁶ Apresento recortes de narrativas retiradas dos relatórios de encaminhamentos da escola ao NAEP (Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça), que são preenchidos pelos professores dos estudantes.

Chora quando está na escola e tem dificuldades de fazer amizades, sofre com o racismo (menina, 6 anos, 1º ano);

[...] percebe-se que ele, muitas vezes, apresenta comportamentos imaturos para sua idade (menino, 6 anos, 1º ano);

Tem crises de choro quando lhe é chamado atenção. Apresenta-se teimoso e resiste em obedecer às regras da sala de aula, não se concentra nas atividades propostas [...] está sempre fazendo perguntas repetitivas (menino, 6 anos, 1º ano);

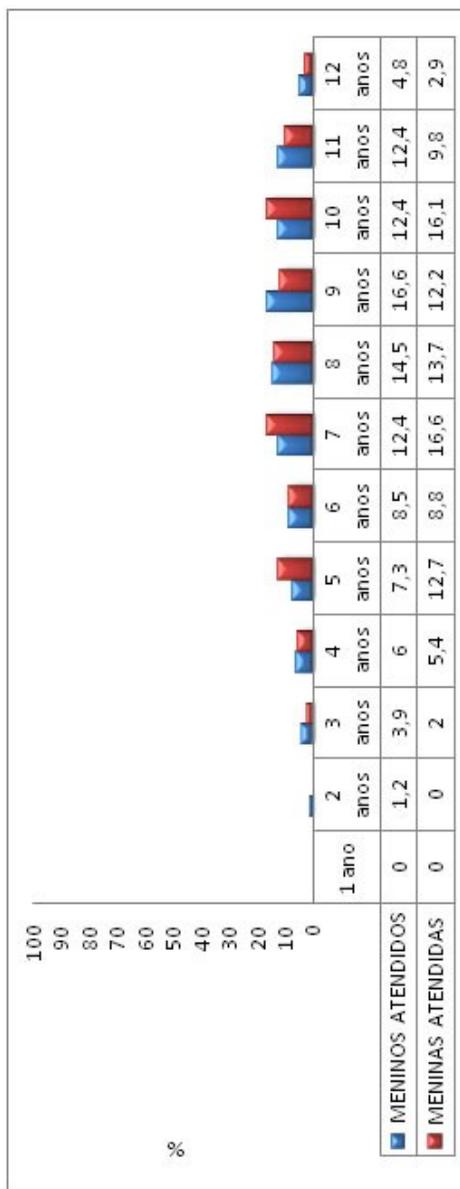
Psicóloga (urgente)! Toma medicação!!! (menino, 13 anos, 6º ano).

Entendo que essas expressões, configuram um movimento que sinaliza algo sobre como os estudantes, denominados com dificuldades de aprendizagem, são compreendidos. Ou, ainda, de que forma os professores têm expressado suas reivindicações, seus pareceres e sobre como a escola, cenário de encontro desses atores, e, também, de muitos desencontros, têm reproduzido mais uma vez, por meio da sua prática de encaminhamento, um formato focado na dimensão intrapsíquica do estudante, não levando em conta as ações da escola, e suas formas de promover uma inclusão que exclui.

No processo de análise e categorização foram examinados 536 prontuários, sendo 331 encaminhamentos de meninos e 205 de meninas. As queixas foram agrupadas em: - **problemas físicos**, queixas caracterizadas por sintomas de ordem física, funcional ou somática (dor de barriga, de cabeça, encoprese, esfíncter, insônia, entre outros); **problemas comportamentais**, que remetem à agitação, agressividade, não obediência a regras, inibição escolar, recusa a ir para a escola, mau comportamento na escola, dificuldade de relacionar-se com os colegas; - **problemas emocionais**, que foram agrupados em: tristeza, ansiedade, luto, medo, apego à mãe, inferioridade, insegurança, relacionamento familiar e **problemas de aprendizagem**, compreendidos como o TDAH, déficit de atenção, problemas na leitura e na escrita, dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, buscou-se referencial em outras pesquisas, objetivando dialogar e desvelar a “caixa preta” do Serviço de Psicologia. Essas informações recolhidas serão apresentadas em gráficos, com a finalidade de oferecer visibilidade aos aspectos destacados no conjunto de análises da pesquisa.

No Gráfico 1, observou-se a relação idade e gênero: dentre as 536 crianças atendidas no período de 2000 a 2009, 8,5% com seis anos de idade são meninos e 8,8% são meninas; com sete anos de idade, 12,4% são meninos e 16,6% são meninas; com oito anos de idade, 14,5% são meninos e 13,7% são meninas; com nove anos de idade, 16,6% são meninos e 12,2% são meninas e com 10 anos de idade 12,4% são meninos e 16,1% meninas. Percebe-se que a faixa etária sobre a qual incide o maior número de encaminhamentos (seis, sete, oito, nove e 10 anos) coincide com os primeiros anos de escolarização, constatação também confirmada por M. P. R de SOUZA (2002) em pesquisa semelhante. Outro importante aspecto a destacar consiste nos encaminhamentos de crianças do sexo masculino, que se dão num maior volume quando comparados com os encaminhamentos do sexo feminino, o que é identificado também nas produções recentes da área.

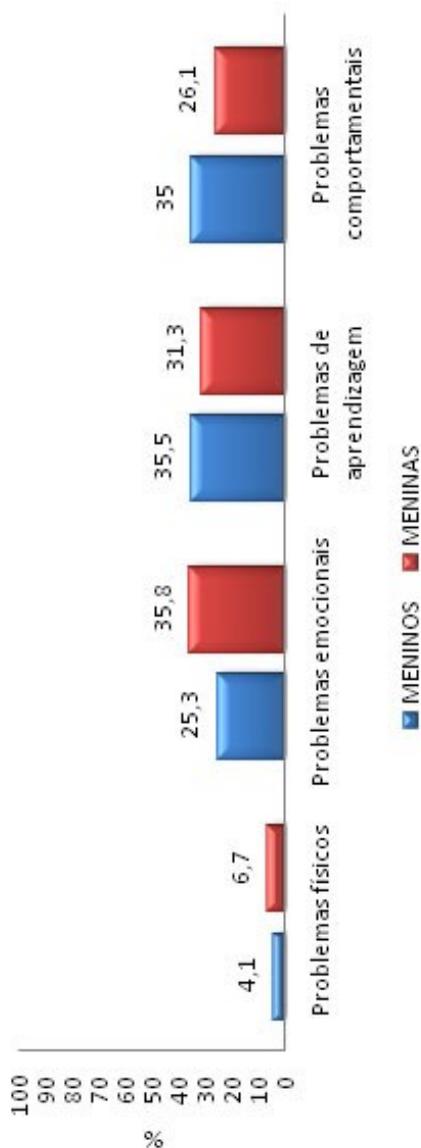
Gráfico 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS MENINOS E DAS MENINAS ATENDIDOS NO SERVIÇO DE PSICOLOGIA, SEGUNDO A IDADE



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2000/2009.

No Gráfico 2, tem-se a caracterização das principais queixas apresentadas nos encaminhamentos.

Gráfico 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS QUEIXAS



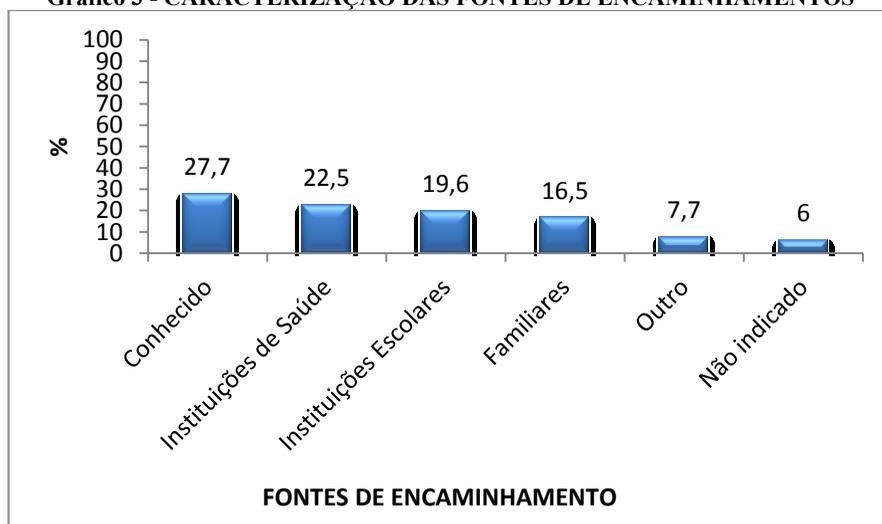
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2000/2009.

Dentre as queixas apresentadas pelas crianças do sexo masculino destacam-se os problemas de aprendizagem, somando 35,5% do total; o segundo tipo de queixa mais frequente foram problemas comportamentais, com 35%. Quanto às queixas apresentadas pelas crianças do sexo feminino, destacam-se os problemas emocionais (35,8%); e como a segunda queixa mais frequente encontram-se as relacionadas aos problemas de aprendizagem (31,3%). Problemas comportamentais, problemas de aprendizagem e problemas emocionais constituem uma tríade responsável pela quase totalidade dos encaminhamentos, não havendo uma diferenciação clara entre eles, especialmente porque é no ambiente escolar que eles se manifestam.

Mesmo com a preocupação já evidenciada nas produções da área sobre a diferenciação e definição dos problemas de aprendizagem, isso não se reflete na prática escolar. Soma-se a isso uma questão, que tem uma marca cultural: o grande número de encaminhamento de meninos e meninas por problemas de comportamento pode estar relacionado ao tipo de expectativa incentivada e valorizada pela escola, comportamentos de docilidade e submissão, frente aos quais qualquer manifestação diferente é compreendida como indisciplina e rebeldia. Segundo Souza (2002), no caso dos meninos, tal situação ainda se amplia pelo medo de que esse menino, oriundo de classe popular, venha a ser, futuramente, um marginal.

O Gráfico 3 indica as principais fontes de encaminhamento:

Gráfico 3 - CARACTERIZAÇÃO DAS FONTES DE ENCAMINHAMENTOS



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2000/2009.

Entre as crianças atendidas, destacam-se como principais fontes de encaminhamento: em primeiro lugar conhecidos ou amigos (27,7%); instituições de saúde (22,5%); instituições escolares (19,6%); familiares (16,5%); outros (7,7%); e não in-

formados (6%). Tais resultados evidenciam que as instituições de saúde e escolares ocupam um lugar privilegiado no encaminhamento. No caso das instituições de saúde, os problemas escolares estão na origem desse procedimento, estabelecendo-se uma relação entre problemas comportamentais/de aprendizagem com práticas de medicalização. Esses dados se aproximam dos achados por Souza (2002) e por Melo e Perfeito (2006) e evidenciam uma leitura do fracasso escolar com base em um viés biologizante que, ao buscar a patologia e a disfuncionalidade como suporte, institui a anormalidade como paradigma explicativo do “problema”.

Apesar de já ter sido um tema bastante discutido na área, em décadas anteriores, o mito do fracasso escolar como questão médica (MOYSÉS, 1990; COLLARES, 1990) se dissemina e se ramifica em várias direções, estando longe de ser superado na prática escolar, já que exerce um papel fortemente tranquilizador: “Tudo está indo muito bem, pena que 50% a 70% de Joêzinhos e Mariazinhas, individualmente, tenham problemas de saúde, sejam imaturos, desajustados, carentes... e, por isso, fracassem logo na primeira série do ensino fundamental” (COLLARES, 1990, p. 27). De novo o olhar se volta para a criança e suas capacidades/incapacidades, mais uma vez com um foco reducionista e biologizante.

Talvez esteja aqui um dos maiores desafios a ser enfrentado na atualidade, não sucumbir à ideia pragmática e sedutora que tem imperado nos espaços escolares - de que os problemas se resolvem por um passe de mágica, ou por uma prática cada vez mais difundida e legitimada, a biologização e medicalização de crianças/estudantes, que, ao mesmo tempo em que dispensam maiores mudanças na organização escolar, denunciam uma espécie de flagelo endêmico (MOYSÉS, 2012).

Como se evidencia, é preciso superar o modo reducionista com que essa questão tem sido tratada. Em outras palavras, este não é um tema que deva ser explicado exclusivamente pela Psicologia, sobretudo, por meio de uma concepção reducionista do sujeito que não aprende. Por outro lado, como romper com paradigmas tão interiorizados pela realidade escolar ao explicar suas práticas e processos? Como compreender a repetência, a reprovação e a evasão para além de um arcabouço normativo, pungente e desenvolvimentista, analisando, dessa forma, as situações singulares e concretas de cada estudante com queixa escolar?

Concomitante ao trabalho descrito, foi realizada pesquisa dos artigos publicados em periódicos de Educação e Psicologia, integrantes da plataforma Scielo – Scientific Electronic Library On-Line – biblioteca eletrônica¹⁷. Foi observado que os artigos trazem, no seu bojo, o diálogo necessário e relevante para o debate com os dados encontrados no levantamento realizado. Na pesquisa dos artigos publicados em periódicos de Educação e Psicologia¹⁸, foram encontrados 58 artigos. As tabelas a seguir expres-

¹⁷ Os artigos selecionados se deram a partir da leitura do sumário em Revistas de Educação e Psicologia, no período entre 2000 e 2009. O critério de inclusão para seleção foi tratar-se de pesquisas cujos títulos remetiam ao tema sobre dificuldades no processo de escolarização.

¹⁸ Foram considerados 10 periódicos de Educação (Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Ciência e Educação, Educar em Revista, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Brasileira de Educação) e 13 periódicos de Psicologia (Estudos de Psicologia/Campinas, Estudos de Psicologia/Natal, Fractal: Revista de Psicologia, Psico-USF, Psicologia & Sociedade, Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Educacional, Psicológi-

sam a produção bibliográfica relacionada ao tema “criança/estudante e a queixa escolar” em periódicos das áreas da Educação e da Psicologia no período de 2000 a 2009.

TABELA 3 - OCORRÊNCIAS DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.

Revista	Ano										Subtotal
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
Cadernos Cedes				2	1	1	2	2	1	1	10
Cadernos de Pesquisa											
Ciência e Educação											
Educar em Revista											
Educação & Sociedade											
Educação e Pesquisa	1			1	2	1		1			06
Educação em Revista											
Revista Brasileira de Educação Especial								1			01
Revista Brasileira de Educação				1							01
Proposições											
Total	1			4	3	2	2	4	1	1	18

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Tabela 4 - OCORRÊNCIA DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM PERIÓDICOS DE PSICOLOGIA ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.

Revista \ Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Subtotal
Estudos de Psicologia/Campinas			1		2		3	2	1	1	10
Estudos de Psicologia/Natal	1					1					2
Fractal: Revista de Psicologia											
Psico-USF								1			1
Psicologia & Sociedade					1						1
Psicologia Clínica					1	1					2
Psicologia Escolar e Educacional			1	2		1	1	2	2	1	10
Psicologia/USP							1				1
Psicologia em Estudo		1		1			1		2		5
Psicologia: Ciência e Profissão											
Psicologia: Reflexão e Crítica	1			1				1			3
Psicologia: Teoria e Pesquisa					1					1	2
Paideia	1		1			1					3
Total	3	1	3	4	5	4	6	6	5	3	40

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Na seleção realizada, dos 58 artigos selecionados, representados nas tabelas 4 e 5, evidencia-se, na produção dos periódicos da área da Educação, a concentração em duas revistas, Cadernos Cedes e Educação e Pesquisa, ocorrendo os “picos” da produção nos anos de 2003, 2004 e 2007. Nos periódicos da área de Psicologia, a produção se faz presente na maioria dos periódicos, com destaque para Estudos de Psicologia/Campinas, Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia em Estudo, observando-se,

portanto, que há uma regularidade na produção sobre o tema, e os “picos” ocorrem nos anos de 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

Os artigos computados foram selecionados por abordarem o tema criança/estudante e a queixa escolar, ou por aproximações com esse debate. Nos dados, se recolocam temas já tradicionalmente tratados, como, por exemplo, a discussão sobre o fracasso escolar associado a uma questão de gênero e a repetência escolar, constatações que confirmam os estudos das autoras Gardinal e Marturano (2007) e Coimbra (2008). Contudo, entre os anos de 2000 a 2009 – período desse levantamento – uma questão que chama a atenção é a ausência de produção que retrata, especificamente, o ponto de vista da criança/estudante com queixa escolar; há uma lacuna de artigos no que tange à expressão das percepções e diálogos realizados *com* as crianças/estudantes, o que possibilitaria aproximações e compreensão sobre quais seriam as suas queixas, o que elas têm a nos dizer sobre o que tangencia sua vida na escola, por exemplo. Informação também confirmada nos achados de Barreto, (2000) e Spinelli (2011).

Tabela 5 - ARTIGOS SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO, ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.

AUTOR	TÍTULO	REVISTA/ANO
Philippe Perrenoud Tradução: Neide Luzia de Rezende	<i>Sucesso na escola: só o currículo, nada mais</i>	Cadernos de Pesquisa 2003, s/v n 118
François Dubet Tradução: Neide Luzia de Rezende	<i>A escola e a exclusão</i>	Cadernos de Pesquisa 2003, s/v n 119
Marília Pinto de Carvalho	<i>Quem são os meninos que fracassam na escola?</i>	Cadernos de Pesquisa 2004, v 34 n 121
Marina M. R. Nunes Cesar A. A. Nunes	<i>Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática</i>	Cadernos de Pesquisa 2005, v 35 n 125
Marcel Crahay Tradução: Neide Luzia de Rezende	<i>É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?</i>	Cadernos de Pesquisa 2006, v 36 n 127
Rosemeire dos Santos Brito	<i>Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos</i>	Cadernos de Pesquisa 2006, v 36 n 127
Fátima Alves et al	<i>Origem e risco de repetência: interação raça-capital econômico</i>	Cadernos de Pesquisa 2007, v 37 n 130
Marcel Crahay (Tradução: Neide Luzia de Rezende)	<i>Qual a pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?</i>	Cadernos de Pesquisa 2007, v 37 n 130
Bernardete Gatt	<i>Construindo caminhos para o sucesso escolar</i>	Cadernos de Pesquisa 2008, v 38 n 135
Sueli Cristina De Pauli Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	<i>Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas</i>	Cadernos de Pesquisa 2009, v 39 n 138

Sandra Maria Sawaya	<i>Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista</i>	Educação e Pesquisa 2000 v 26 n 1
Marília Pinto de Carvalho	<i>Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero</i>	Educação e Pesquisa 2003
Carla Biancha Angelucci Jaqueline Kalmus Renata Paparelli Maria Helena Souza Patto	<i>O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório</i>	Educação e Pesquisa 2004 v 30 n 1
Dília Maria Andrade Glória Leila de Alvarenga Mafra	<i>A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca de sucesso escolar</i>	Educação e Pesquisa 2004 v 30 n 2
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	<i>O conselho de classe e a construção do fracasso escolar</i>	Educação e Pesquisa 2005 v 31 n 2
Renata Guarido	<i>A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação</i>	Educação e Pesquisa 2007 v 33 n 1
Luís de Miranda Correia	<i>Para uma definição portuguesa de dificuldade de aprendizagem específica</i>	Revista Brasileira de Educação Especial 2007, v 13 n 2
Dília Maria Andrade Glória	<i>A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares</i>	Revista Brasileira de Educação 2003, s/v n 22

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Tabela 6 - ARTIGOS SOBRE O TEMA RELACIONADO À “CRIANÇA/ESTUDANTE E A QUEIXA ESCOLAR” EM REVISTAS E PERIÓDICOS DE PSICOLOGIA, ENTRE O PERÍODO DE 2000 A 2009.

AUTOR	TÍTULO	REVISTA/ANO
Josiane Maria de Freitas Tonelotto Vanda Maria Gimenes Gonçalves	<i>Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2002, v 21 n 2
Hélvia Cristine Castro Silva Perfeito Sandra Augusta de Melo	<i>Evolução dos processos de triagem psicológica em uma clínica-escola</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2004, v 21 n 1
Simone Aparecida Capellini Josiane Maria Tonelotto Sylvia Maria Ciasca	<i>Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2004, v 21 n 2
Sônia Regina F. Enumo Erika da Silva Ferrão Mylena Pinto Lima Ribeiro	<i>Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2006, v 23 n 2

Sandra Augusta de Melo Hélvia Cristine Castro Silva Perfeito	<i>Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica escola</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2006, v 23 n 3
Lúcia de Fátima Carvalho Salvari Cristina Maria de Souza Brito Dias	<i>Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2006, v 23 n 3
Paula von Mengden Campezatto Maria Lúcia Tiellet Nunes	<i>Atendimento em clínicas-escola de psicologia da região metropolitana de Porto Alegre</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2007, v 24 n 3
Andréa Carlesso Lozer Sônia Regina Fiorim Enunio	<i>Autocuidado dentário em alunos com dificuldades de aprendizagem</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2007, v 24 n 4
Leandro da Silva Almeida Lúcia Miranda María Adelina Guisande	<i>Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares</i>	Estudos de Psicologia/Campinas 2008, v 25 n 2
Selma de Cássia Martinelli Carla Helena Manzini Genari	<i>Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais</i>	Estudos em Psicologia/Campinas 2009, v 14 n 1
Margareth R. B. Lima Jucá	<i>Síndrome de Caim: Psicologia Escolar, Psicopedagogia e o fracasso escolar como mercado de trabalho</i>	Estudos em Psicologia/Natal 2000 v 5 n 1
Valéria Aparecida Chechia Antônio dos S. Andrade	<i>O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de aluno com sucesso e insucesso escolar</i>	Estudos em Psicologia/Natal 2005 v 10 n 3
Vera L. M. de Figueiredo Luciana Quevedo Giovana Gomes Laura Pappen	<i>Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem</i>	Revista PsicoUSF 2007 v 12 n 2
Carime Rossi Elias Margarete Axt	<i>Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido</i>	Psicologia & Sociedade 2004 v 16 n 3
Josiane Maria de Freitas Tonelotto	<i>Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2002, v 6 n 2
Edla Grisard Caldeira de Andrada	<i>Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistematicamente</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2003, v 7 n 2
Nayara Argollo	<i>Transtornos do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neurológicos</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2003, v 22 n 2
Suze Sabino da Silva Denise de Souza Fleith	<i>Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2005, v 9 n 2
Viviane P. Buiatti Marçal Sílvia Maria Cintra da Silva	<i>A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2006, v 10 n 1
Lénia Sofia de Almeida	<i>Consequências sociais e emocio-</i>	Psicologia Escolar e

Carvalhais Carlo Silva	<i>nais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso</i>	Educacional 2007, v 11 n 1
Rosimeire C. S. Desidério Maria Cristina de O. S. Miyazaki	<i>Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): orientações para a família</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2007, v 11 n 1
M. das Graças Faustino Reis Dulce Maria Pompêo de Camargo	<i>Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2008, v 12 n 1
Mariana Sathie Nakamura Vanessa Aparecida de Lima Iracema Neno Cecílio Tada Maria Hercília R. Junqueira	<i>Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2008, v 12 n 2
Adriana de Fátima Franco	<i>O mito da autoestima na aprendizagem escolar</i>	Psicologia Escolar e Educacional 2009, v 13 n 2
Fermino Fernandes Sisto Débora Cecílio Fernandes	<i>Dificuldades linguísticas na aquisição da escrita e agressividade</i>	Psicologia Clínica 2004 v 8 n 1
Fernanda Andrade de Freitas Ana Paula Porto Noronha	<i>Clínica-escola: levantamento de instrumentos utilizados no processo psicodiagnóstico</i>	Psicologia Clínica 2005 v 9 n 1
Sandra Maria Sawaia	<i>A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças</i>	Psicologia USP 2001 v 12 n 1
Flávia da S. Ferreira Asbahr Juliana Silva Lopes	<i>“A culpa é sua”</i>	Psicologia USP 2006 v 17 n 1
Cíntia Copit Freller Beatriz de Paula Souza Carla Biancha Angelucci Bonadio, A. N. Andrea Costa Dias Flávia Ranoya Seixas Lins Teresinha Elisete Coiahy Rocha de Macêdo	<i>Orientação à queixa escolar</i>	Psicologia em Estudo 2001, v 6 n 2
Indira Siqueira Stevanato Sonia Regina Loureiro Maria Beatriz Martins Linhares Edna Maria Marturano	<i>Autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento</i>	Psicologia em Estudo 2003 v 8 n 1
Daniel Bartholomeu Fermino Fernandes Sisto Fabián Javier Marin Rueda	<i>Dificuldade de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças</i>	Psicologia em Estudo 2006 v 11 n 1
Gisele Toassa	<i>Orientação à queixa escolar: desenhando uma nova prática para o psicólogo clínico</i>	Psicologia em Estudo 2008 v 13 n 2
Luciana Vieira Caliman	<i>O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção</i>	Psicologia em Estudo 2008 v 13 n 3
Paula Cristina Medeiros Sonia Regina Loureiro Maria Beatriz M. Linhares	<i>A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem</i>	Psicologia Reflexão e Crítica 2000 v 13 n 3

Edna Maria Marturano		
Gabriela Raeder da Silva Carneiro Selma de Cássia Martinelli Fernino Fernandes Sisto	<i>Autoconceito e dificuldade de aprendizagem na escrita</i>	Psicologia Reflexão e Crítica 2003 v 16 n 3
Paula von Mengden Campezatto Maria Lúcia Tiellet Nunes	<i>Caracterização da clientela das clínicas-escola de cursos de psicologia da região metropolitana de Porto Alegre</i>	Psicologia Reflexão e Crítica 2007 v 20 n 3
Sheila Antony Jorge Ponciano Ribeiro	<i>A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica</i>	Psicologia: teoria e pesquisa 2004 v 20 n 5
Paulo Celso Pereira Adriana Barbosa dos Santos Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams	<i>Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial</i>	Psicologia: teoria e pesquisa 2009 v 25 n 1
Nadir Zago	<i>Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas</i>	Paideia 2000 s/v s/n
Susi Lippi Marques Sonia Regina Pasian Maria Aparecida Paiva Franco Ivana Regina Panosso Araguacy Brazil Viana Daniela Andrea de Oliveira	<i>Avaliação cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem: precisão do teste de Goodenough (1926) e da EMMC (1993)</i>	Paideia 2002 v 12 n 23
Helena Bazanelli Prebianchi Vera Engler Cury	<i>Atendimento infantil numa clínica-escola de psicologia: percepção dos profissionais envolvidos</i>	Paideia 2005 v 15 n 31

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

1.2.2 NEAQUE: o contexto e as possibilidades

Sobre as especificidades que caracterizam o surgimento do NEAQUE, resta dizer: no final de 2009, naquele momento, já encharcada pelas leituras, observações e inquietações sobrevividas da empiria, fui convidada pela professora Regina Ingrid Bragagnolo¹⁹, para juntas começarmos a pensar uma proposta de extensão universitária que viesse suprir as necessidades observadas, e que, possivelmente, aumentariam com o fim do projeto de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico, ocorrido em 2009.2. Os encontros tiveram início no mês de fevereiro de 2010 e, semanalmente, nos juntávamos na busca de algo que se articulasse com as novas perspectivas de atendi-

¹⁹ Professora, na época, da disciplina de Estágio Básico Observação do Desenvolvimento no Curso de Psicologia da UNISUL. Atualmente, professora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil NDI/CED da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

mento ao estudante, indicadas pela literatura da área (ANGELUCCI; LEANDRINI; SARETTA; SARAIVA; SOUZA, 2007b). No mês de março, tínhamos o delineamento do projeto de extensão²⁰, Núcleo de Estudos e Atendimento a Queixa Escolar, que acreditávamos trazer no seu escopo, mesmo de forma incipiente, elementos que subsidiariam uma prática imbricada com a desconstrução da forma hegemônica, e naturalizante que tem marcado a temática do estudante com queixa escolar e da sua família.

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2010, foram realizados em torno de sete atendimentos pelas acadêmicas extensionistas e do estágio de observação do desenvolvimento aos estudantes encaminhados pela escola com alguma queixa relacionada à sua aprendizagem. Os atendimentos se constituíram de um encontro com os pais ou responsáveis pela criança; cinco a seis atendimentos de observação e intervenção, individualmente, com a criança; um encontro com a professora ou coordenadora pedagógica, e uma devolutiva com orientação aos pais ou responsáveis e a escola. Antes de cada encontro, discutiu-se com o grupo sobre possibilidades de atividades a serem realizadas (subsidiadas pelas indicações de leitura realizadas na disciplina do estágio e nos grupos de supervisão²¹); após cada atendimento se procedeu ao estudo coletivo sobre a definição do atendimento oferecido à criança. O grupo encontrava-se semanalmente, na segunda-feira, no horário das 14h00min às 16h30min.

Do processo realizado com as 12 crianças, 11 foram indicadas para uma nova modalidade de trabalho (atividade de grupo). Em função do período escolar que frequentavam, as crianças foram organizadas em dois grupos²². Além das atividades de grupo com os estudantes, das reuniões de estudo e de planejamento do NEAQUE com os acadêmicos integrantes, foi realizado escola para os cuidadores/pais²³ dos alunos,

²⁰ Fizeram parte do projeto – no decorrer desse primeiro semestre: eu; a professora Regina; Gisele de Mozzi (aluna da oitava fase de Psicologia e monitora da disciplina de Estágio Básico Observação do Desenvolvimento); Carmem Eidelwein (aluna da sexta fase de Psicologia e extensionista); Mariana Trajano e Clarisse Grunschy (alunas da terceira fase de Psicologia e extensionistas); Camile Martinelli Silveira e Sibebe do Amaral (alunas da sexta fase de Pedagogia e extensionistas); Janáina Bosquetti de Souza, Flávia de Lima, Camila Felipe, Bruna Paola Michelin e Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira (alunas da quinta fase do curso de Psicologia, realizando a disciplina de Estágio Básico Observação do Desenvolvimento). No semestre seguinte, Joyce permanece no projeto como extensionista e monitora da disciplina de Estágio Básico Observação do Desenvolvimento – permanecendo nos três semestres consecutivos.

²¹ A bibliografia trabalhada na disciplina foram os escritos dos autores: Teresa Cristina Rego (1995); Vygotski (2002, 1984); Marta Khol de Oliveira (2002); Beatriz de Paula Souza (2007); Flávia Pires (2007); Adriana Machado Marcondes (2007); Ana Luiza B. Smolka e Maria Cecília R. de Góes (2008); Marilene Proença Rebello de Souza (2007, 2010); entre outros.

²² Um grupo aconteceu no período matutino – 11h00min às 12h30min – com quatro crianças: três meninos e uma menina com idade entre seis e 10 anos; e outro grupo, no período vespertino – 13h30min às 15h00min – com cinco crianças: duas meninas e três meninos com idade entre 13 e 14 anos. Os grupos se reuniram semanalmente, na sala de vivências, localizada no Serviço de Psicologia da UNISUL. A pesquisa se deu no grupo de crianças do turno vespertino: eu e Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira (pedagoga e acadêmica/extensionista da sexta fase do curso de Psicologia) conduzimos o processo.

²³ O grupo de pais foi realizado por mim e pelas alunas: Gisele de Mozzi e Vanessa de Bem (acadêmicas da nona e décima fase do curso de Psicologia). No primeiro encontro tivemos também a participação da professora Regina Ingrid Bragagnolo.

em atendimento que aconteceu mensalmente. Os encontros tiveram como princípio o levantamento de temas a partir das sinalizações dos pais; e o grupo de interAção, coordenado pela professora Regina Ingrid Bragnolo, com duas extensionistas fizeram o trabalho junto aos professores das crianças/estudantes no contexto da escola. Minha participação, nessa modalidade de trabalho, ocorreu somente nas escolas das crianças que participaram do grupo desta pesquisa.

No itinerário descrito, falo dos percursos empreendidos. Como supervisora, observadora e pesquisadora, nos encontros e nos vácuos, nos ditos e nos não ditos, um amalgamado configurou-se no que se tornou o meu campo de pesquisa.

O NEAQUE tem, no seu nascedouro, o reflexo de um diálogo aquecido e em consonância com experiências que me capturaram, não no sentido de uma passividade frente aos vividos, mas no sentido de que, deliberadamente, minha opção, dentro dos pressupostos metodológicos que sustentam o meu olhar, foi a de deixar ser conduzida pelas percepções, sensação, pensamentos e pelas ações mobilizadas no campo, que sinalizaram qual o caminho a seguir, considerando que:

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo da pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado. É precisamente esse processo que foi nomeado por mim de lógica configuracional. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 81).

A lógica configuracional é compreendida como a organização do próprio processo, que é construtivo-interpretativo, e é constituída por uma diversidade de elementos percebidos no espaço de comunicação entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e a teoria; não é definida *a priori*, se articula e acompanha o fluxo nos diferentes momentos que segue a pesquisa. Nesse sentido, rompe com uma sequência rígida de etapas. Aí se insere o exercício da reflexão do pesquisador: diálogo que se dá no *continuum* e, nesse caso, no processo em que se delineia a produção do conhecimento.

Sobre a pesquisa de campo, realizada no grupo formado pelas cinco crianças tenho a colocar: esta surgiu no processo de configuração do NEAQUE. Participar da idealização desse projeto de extensão, desde o seu princípio, oportunizou a reflexão e a sistematização dos aspectos que, no nosso entendimento, deveriam ser encampados por uma modalidade de atendimento e estudo que pretendesse ser uma leitura crítica da Psicologia Escolar e Educacional. Em meio ao processo, vivíamos um momento de fragilidade institucional, refletindo-se no corte de projetos de extensão (de diversos cursos e áreas); na demissão de profissionais dos setores administrativos, de colegas com longa história de trabalho (trazendo lacunas ao curso, à universidade); e no atraso nos pagamentos. A isso, somava-se uma sensação de desalojamento que acometia, evidentemente, de formas e intensidades diferentes, o corpo docente e de funcionários da área administrativa. O mote orientador do trabalho foi o exercício de um pensamento e de uma prática, articulados com as atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Nas ações desenvolvidas, tinha-se como pressuposto a relação inexorável de que, para compreender a criança/estudante encaminhado ao NEAQUE com queixa escolar, precisávamos ir ao encontro dos eventos – sempre datados – que ofereciam a possibilidade de acesso aos nexos em que a história dessa criança se produziu, ou seja, o olhar era balizado pela necessidade de situá-la na sua relação com o social e com o cultural, aqui marcada pela instituição escolar. Por outro lado, buscou-se, também, ser um campo de fomento e contribuição ao espaço da pesquisa e ensino para a formação de estudantes dos cursos de Pedagogia e de Psicologia.

A procura dos estudantes para participarem do projeto tomou um importante volume, o que resultou na necessidade de um processo de seleção às vagas disponíveis.

Também foi significativa a participação em quatro eventos da área, três com a apresentação de trabalhos realizados no âmbito do projeto: I Congresso Catarinense de Psicologia Ciência e Profissão, no mês de maio de 2011, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis/SC; X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, que aconteceu em julho de 2011, na Universidade Estadual de Maringá, na cidade de Maringá/PR; e, em novembro de 2011, a participação no II Seminário Internacional a Educação Medicalizada, ocorrido na cidade de São Paulo/SP na Universidade Paulista; II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, que aconteceu em julho de 2012, na Universidade de Minho, na cidade de Braga, em Portugal, representado, na ocasião, pela acadêmica e extensionista do NEAQUE Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira; II Simpósio a Vida Medicada: biopolítica nos debates contemporâneos, no mês de agosto de 2012, na Universidade do Sul de Santa Catarina, em Florianópolis/SC; I Seminário Estadual de Psicologia Escolar e Educacional, que aconteceu em setembro de 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis/SC; e na 2ª Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, no mês de setembro de 2012, organizado pelo Conselho Federal de Psicologia em São Paulo/SP.

Em síntese, a trajetória metodológica para a realização desta pesquisa consistiu em:

Tabela 7 - SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO E DOS CENÁRIOS

PERÍODO	PROCEDIMENTO	OBJETIVO
Primeiro e segundo semestre de 2009	<i>Pesquisa dos artigos publicados em periódicos de Educação e de Psicologia, integrantes da plataforma Scielo no período de 2000 a 2009 relacionados à temática do estudante com queixa escolar</i>	- Realizar estado da arte do tema - Buscar referencial e diálogo em outras pesquisas que versam sobre a temática
Segundo semestre de 2009	<i>Entrevista com a Coordenadora do Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça</i>	- Conhecer as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação de Palhoça dirigida aos estudantes com queixa escolar - Realizar mapeamento e caracterização da população infantil atendi-

	<i>Levantamento dos prontuários das crianças com idade entre dois e 12 anos, triadas e atendidas no período de 2000 a 2009 no Serviço de Psicologia da Unisul, campus Pedra Branca/Palhoça</i>	dos no Serviço de Psicologia da universidade - Caracterizar as fontes de encaminhamentos - Caracterizar os indicadores da queixa escolar - Observar e acompanhar o caminho que os estudantes com queixa escolar e sua família percorrem e que antecede a sua chegada ao Serviço de Psicologia da universidade
Primeiro semestre de 2010	<i>Acompanhamento e supervisão dos atendimentos realizados pelos acadêmicos da disciplina Estágio Básico Observação do Desenvolvimento</i>	- Subsidiar o delineamento dos estudantes que participariam do grupo da pesquisa
Segundo semestre de 2010	<i>Grupo semanal com as crianças/estudantes com queixa escolar Grupo mensal de pais Entrevista com as professoras (entre uma a duas entrevistas)</i>	- Apreender os sentidos produzidos pelo estudante acerca da sua queixa escolar - Investigar quais os sentidos que os educadores e os pais ou responsáveis atribuem ao estudante com queixa escolar
Primeiro e segundo semestre de 2011	<i>Levantamento das características no uso de medicamentos psicoativos por crianças e adolescentes, atendidas no período de 2006 a 2010 no Serviço de Psicologia da Unisul, campus Pedra Branca/Palhoça</i>	- Identificar os tipos de medicamentos prescritos, fontes de encaminhamentos, diagnósticos relacionados ao uso dos medicamentos junto às crianças e adolescentes - Identificar de que forma as motivações no uso de psicoativos por crianças e adolescentes se articula com as queixas escolares - Problematizar a ocorrência de processos de medicalização como desdobramento do uso de medicamentos psicoativos por crianças e adolescentes usuárias do serviço
Entre o período de 2009 a 2012	<i>Estudo e análise de notícias vinculadas ao tema publicadas em revistas científicas, e em meios de comunicação digital/ impresso; e elementos experienciados no contexto profissional da pesquisadora</i>	- Observar o viés apresentado nas pesquisas relacionadas à temática, e na experiência vivida no contexto institucional da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Passo, a seguir, a fazer uma apresentação das crianças/estudantes, que fizeram parte deste estudo. Uma caracterização melhor será realizada nos capítulos seguintes, em que fragmentos das suas histórias serão trazidos numa tentativa de articular a produção bibliográfica – daqueles que já muito disseram – com a pesquisa. O jeito, mas não só, o tom em que a escritura “se escreve”, me dá permissão para entrar, conversar com as crianças/estudantes que me afetaram, e com você-*leitor*. Inspiro-me no jeito-conversa dos “fazedores” de pesquisa, e dos contadores de histórias: Jorge Larrosa, González Rey, Madalena Freire, Cecília Warschauer; nas histórias contadas por Dulcilia Schroeder Buitoni sobre o quintal mágico na Te-Arte; nos contos-alimento de: Manoel de Barros, Cora Coralina, Monteiro Lobato, Janusz Korczak, e tantos outros “contadores” de histórias.

1.2.3 Gabriel, Israel, Juliana, Manoela e Neymar²⁴: como chegam...

Gabriel é natural de Palhoça, tem 13 anos de idade e, na época, frequentava o 3º ano. Reprovou por três anos consecutivos no 3º ano. Reside com os pais, e com duas irmãs mais novas. O pai é pedreiro, com baixo nível de escolarização, mas é quem o ajuda nas atividades escolares; e a mãe é do lar, não alfabetizada. A mãe refere que Gabriel tem [...] *cabeca fraca para os estudos, a irmã mais nova já sabe coisas que ele não sabe ainda*. O menino foi encaminhado ao Serviço de Psicologia com a queixa escolar: *não sabe ler e escrever, reprovou três vezes no 3º ano, é introspectivo na sala de aula*. Gabriel chega com o corpo fletido e com o olhar distante, e o que diz de si: [...] *tenho dificuldades na escola*.

Israel, é natural de São José, tem 13 anos de idade, e, na ocasião, cursava o 4º ano de escolaridade. Com nove anos, frequentou, por dois meses, a APAE, possui histórico de reprovação. Os pais do menino são separados. O pai é motorista de ambulância de um hospital da grande Florianópolis, e a mãe trabalha vendendo doces no semáforo. O pai e a mãe biológica possuem baixo nível de escolaridade. Atualmente vive com o pai e com a madrasta, a quem chama de tia, um irmão e a enteada do pai. Conforme avaliação da APAE, realizada quando Israel tinha oito anos de idade, o estudante, na ocasião, apresentava dificuldades de aprendizagem, tendo sido sugerida a permanência no ensino regular e encaminhamento ao atendimento de apoio pedagógico, bem como avaliação otorrinolaringológica devido à disfonia. Cinco anos depois, Israel foi encaminhado ao Serviço de Psicologia, pela escola, com o pedido de que [...] *fosse medido o grau mental do estudante [...] o estudante apresenta uma deficiência mental grave*. Ele chega falando de si: *Estou aqui para aprender a não brigar com os amigos, a não bater nos colegas, respeitar o professor e aprender coisas na escola*.

²⁴ Os nomes utilizados para identificação das crianças/estudantes que participaram da pesquisa foram escolhidos pelas próprias crianças, exceto o nome de Israel. Quando perguntado sobre qual o nome optaria, o menino permaneceu em silêncio no momento em que todos faziam com entusiasmo a seleção dos nomes fictícios. Perguntei se eu poderia escolher, a criança acenou afirmativamente com a cabeça, confirmando em seguida que poderia permanecer Israel.

Juliana é natural de Angelina, tem 12 anos de idade, e estudava no 7º ano. Nunca reprovou, mas, a partir do 3º ano, sempre ficou em recuperação. Foi diagnosticada, por um pediatra, como tendo TDA. Fez uso de medicamentos durante dez meses (Ritalina); sua mãe suspendeu o uso do remédio por perceber que a menina apresentava irritabilidade e choro com frequência, além de dores na barriga, após o uso. A menina foi vítima de *bullying*; alunas da escola criaram uma comunidade na internet nomeada “eu odeio a Juliana” (sic). É irmã gêmea de Manoela. Reside com os pais: o pai trabalha com construção civil e a mãe é cabeleireira, tem um salão de beleza, ambos finalizaram o ensino fundamental. Foi encaminhada ao Serviço de Psicologia pelo pediatra [...] *em função da sua dificuldade de concentração*. Juliana fala que: [...] *acho que estou aqui porque tenho dificuldade de me concentrar*.

Manoela, natural de Angelina, possui 12 anos de idade, cursava o 7º ano, nunca reprovou. É irmã gêmea de Juliana, e também foi diagnosticada com TDA, fez uso de Ritalina, medicada e acompanhada pelo mesmo médico/pediatra que sua irmã, e sua mãe interrompeu o uso pelos mesmos motivos observados na irmã. Foi encaminhada ao Serviço de Psicologia [...] *em função das notas baixas, muita ansiedade, falta de concentração e de organização*. Reside com os pais: o pai trabalha com construção civil e a mãe é cabeleireira tem um salão de beleza, ambos finalizaram o ensino fundamental. Fala que: [...] *acho que é isso, tenho falta de concentração [...] quero ser uma veterinária*.

Neymar é natural de Palhoça, tem 13 anos de idade, e está cursando o 5º ano de escolaridade, reprovou duas vezes no 1º ano e uma vez no 5º ano. Foi diagnosticado como disléxico quando cursava a primeira série, por um neurologista e uma psicopedagoga. Fez uso de medicamento (Ritalina). A mãe interrompeu o tratamento por dificuldades financeiras, que a impediram de ir até o Hospital Infantil de Florianópolis, local onde iniciou o tratamento. Atualmente é acompanhado por outro médico, no Posto de Saúde, que lhe receitou um antidepressivo (Dipramina). Faz acompanhamento com endocrinologista em função da baixa estatura que possui para sua idade. Os pais são separados, a mãe é diarista e o padrasto mecânico. Neymar se relaciona bem com o padrasto; deseja mudar o seu sobrenome para ficar com o sobrenome do padrasto, ambos (mãe e padrasto) com baixo nível de escolaridade. O estudante foi encaminhado pela escola com a queixa de que [...] *ele deve ter algum problema*. Neymar fala de si: *Acho que estamos aqui porque parece que temos uma dificuldade para aprender na escola*.

O que exponho aqui sinaliza fragmentos do diálogo, sobretudo, das vozes que ecoaram nesta trajetória. Na organização da escritura, encontrei-me com textos, subtextos, destaques, imagens, sentimentos que emergiam e se alternavam, num diálogo vivo, encharcado de sentidos, de excitamentos, e interrupções que me lançaram a uma profusão de emoções. No momento em que busco ordenar as ideias, na procura de uma conversa com você-*outro*, e na busca de dirimir a distância colocada, há uma unidade que se conserva inacessível, umbilicalmente ligada à especificidade do que é humano.

Na atividade de codificar a mensagem e de dar materialidade ao pensamento, por meio do instrumento e do domínio da escrita, posso escrever e traduzir minha reflexão sobre o que fora internalizado, em forma de palavra ou de pensamentos, sensações, sentimentos. No instante em que realizo a atividade, há um conjunto de ações mobili-

zando um conjunto de operações, condições internas e externas, contudo, por maior que seja minha intencionalidade, o que se refere ao sentido²⁵ impresso no significado do que partilho socialmente será sempre “meu”; você-*outro* terá acesso, caso eu ofereça visibilidade sobre essa unidade. Quando isso acontece, permito a sua entrada ao mais particular que me constitui; encontramos-nos numa outra dimensão do encontro humano. Oxalá, você deseje o encontro!

Desse jeito, não só, mas, principalmente, se pode desenvolver-aprender a ter ouvidos que escutam, não a partir de referenciais que pretendam ser verdades, mas de referenciais que pretendam conhecer/compreender a criança, os pais, os educadores (a mulher e o homem), partindo de uma observação atenta e vigilante que se abre e se faz presente quando estou com o outro; e, intencionalmente, quero de verdade conhecê-lo. Faço isso quando tenho interesse, vontade de ouvir-*escutando* uma história e os fios que engendram os seus apontamentos, sempre (in)completos, mas sempre seus, por isso únicos, por isso, umbilicalmente, ligados à especificidade do que é humano.

No primeiro capítulo, contextualizo o caminho que configurou a trajetória profissional e de aproximação com o tema da pesquisa, bem como seus desdobramentos. Aqui, apresento o levantamento, e a análise de pesquisa, dos prontuários do Serviço de Psicologia, realizado na UNISUL, unidade Pedra Branca, Palhoça, no período de 2000 a 2009. E, ainda, os resultados da pesquisa dos artigos publicados em periódicos de Educação e de Psicologia, integrantes da plataforma Scielo, no mesmo período, relacionados ao tema do estudante com queixa escolar.

Em todo esse percurso, estou filiada aos estudos da Psicologia Escolar Crítica, teoria/lugar que “fala” das incursões com quem estabelecemos um diálogo. Tenho a intenção de abordá-los não como “ilhas”, representadas em partes isoladas de sínteses teóricas/bibliográficas, mas como uma dimensão inerente ao campo da pesquisa, que dialogou, desde o princípio, com a empiria, oferecendo inteligibilidade no processo de leitura dos dados e na produção do conhecimento.

A Psicologia Escolar é compreendida como um campo de atuação do psicólogo, no âmbito da escola, que realiza intervenções ancoradas, não só, mas principalmente, na Psicologia da Educação. A Psicologia Escolar Crítica, caracteriza-se pelo rompimento com uma prática psicológica, que ao se debruçar sobre os processos no qual alguns estudantes não aprendiam, cunhou explicações de ordem patologizante e culpabilizadora sobre o fenômeno. No bojo dessa discussão, se iniciou no Brasil, na década de 1980, com os estudos de Maria Helena Souza Patto, uma crítica na forma de atuação do Psicólogo Escolar; e iniciou-se o protagonismo de uma Psicologia Escolar que assume o compromisso social de uma prática profissional implicada com a equidade e com o desenvolvimento social, como ressalta Martínez (2003). Nesse sentido, o olhar e as formas de intervenção se voltaram para os processos de funcionamento – dentro e fora da escola – que produzem o fracasso. Nas palavras de Guzzo:

²⁵ Uma importante dimensão no conceito de sentido é sua característica particular e única; o sentido refere-se sempre ao sentido de uma determinada pessoa. Outra dimensão importante refere-se à característica da sua construção, isto é, os sentidos formam-se na história de vida de cada sujeito, é atribuído na atividade social do sujeito; conforme Vigotski “[...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

Esse processo, no contexto da escola, tem seus grandes desafios. Trabalhar a criança, sua família e seu contexto de aprendizagem em uma perspectiva da conscientização surge como uma proposta de intervenção que deve ser desenvolvida, sobretudo neste momento em que a prática profissional tem tido um sentido contrário – o que acontece com a criança na escola é entendido ‘tratado’ como um problema apenas ‘da criança e de sua família’. (2008, p.34).

O processo de retorno a escola, propiciaria e propicia compreender a origem e do volumoso número de encaminhamentos que a queixa escolar tem configurado, numa articulação e diálogo com todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização²⁶.

No capítulo segundo, apresento aportes que se debruçaram e buscaram explicar a criança e o seu desenvolvimento. Não tive a intenção de aprofundá-los, mas de fazer um passeio por algumas áreas do conhecimento, e apresentar, sobretudo, uma reflexão sobre o papel da Teoria Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento humano.

Trago essa teoria/lugar pelas possibilidades que me apresenta de expandir a leitura da relação do sujeito com o mundo e explicar a direção da minha ação como pesquisadora, do lugar e da posição que escolho olhar a criança/estudante *invisível* que se constitui em meio a uma queixa escolar. Por invisível, refiro-me ao adjetivo gerador de processos de subjetivação na criança/estudante, a qual, uma vez nominada pelo olhar, palavra ou ação do outro (professora, especialistas, pais/responsáveis), passa a ser reconhecida pela categoria – estigma profético – que macula a sua personalidade; a criança/estudante torna-se (in)visível na sua inventividade, curiosidade, capacidade, incompletude, reduzindo-se à justaposição forçada.

No terceiro capítulo, problematizo as marcas do contexto escolar nas experiências de repetência e de queixa na escolarização das crianças/estudantes, bem como a produção de sofrimento ético-político no contexto escolar.

A categoria Fracasso Escolar explicita a imprecisão, as tendências e as diferentes categorias conceituais que o tema congrega, como, por exemplo, problema escolar, evasão, exclusão, dificuldades de aprendizagem. Para isso, descrevo algumas das produções teóricas relevantes, que se estabeleceram de forma fluente no ideário da Educação e da Psicologia, com explicações contundentes sobre o fenômeno. Utilizo-me dos referendados estudos e do campo de denúncias de Patto (1996, 1997) e, no cenário atual, das discussões de Machado (2007, 2010), Souza (2007a), Souza (2002, 2010), Moysés & Collares (1996, 2010), entre outros.

Ainda no terceiro capítulo, me aproximo das unidades conceituais, inclusão, exclusão, sofrimento ético-político, humilhação social e medicalização, escolha que me habilitou a compreender as marcas que incidem sobre a criança/estudante quando uma queixa escolar foi subjetivada por ela ou pelos familiares. De alguma forma, um pro-

²⁶ Para aprofundar a discussão indica-se a leitura do documento de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP; documento elaboração pela comissão: Marilene Proença Rebelo de Souza; Carmem Silva Rotondano Taverna; Iracema Neno Cecilio Tada; Marilda Gonçalves Dias Facci; Raquel Souza Lobo Guzzo; Marisa Lopes Rocha; Brasília, 2013. Disponível em: www.cfp.org.br e em crepop.pol.org.br.

cesso retroalimenta outro: a criança/estudante vivencia processos de humilhação... que produzem sofrimentos ético-político... que por sua vez, geram exclusão... a criança/estudante subjetiva a queixa escolar, o movimento pelo qual isso vai se dando e como isso ocorre, recoloca a experiência de humilhação, numa espécie de história “sem fim”.

No quarto capítulo, apresento indicadores, localizados nas narrativas e expressões de algumas crianças, educadores, e pais dessas crianças, que apontam para o processo de atribuição de sentidos diferentes, numa história com registro de sucessivas experiências de “fracasso”. Isso se evidencia, sobretudo, quando esses estudantes puderam contar com mediações, situações sociais que possibilitaram a promoção de experiências, que tiveram, como desdobramento, a ressignificação da queixa escolar.

Nesse sentido, evidencia-se, no percurso teórico-metodológico empreendido no estudo, com base nas atividades intencionalmente planejadas e reflexões evidenciadas, a explicitação da tese: para ocorrer a ressignificação de uma história marcada pela queixa escolar, torna-se necessária a construção de novos cenários – impulsionadores de desenvolvimento na atividade da criança/estudante –, no diálogo com todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem escolar. Isso consistiu no desenho de um método, no qual a Psicologia respondeu de forma contrária à habitual maneira de encaminhar as demandas advindas do contexto educacional, isto é, ressignificou o seu discurso e a sua prática no cenário de um Serviço de Psicologia.

E, nesse movimento, finalizo apresentando as sínteses do processo do trabalho. É no caminho de leituras, estudos, pesquisa de campo e análise, que a tese foi se configurando, portanto, é produto do que se teceu no encontro entre pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e produção de conhecimento. Defendo a tese de que a criança/estudante ao contar com uma situação social de desenvolvimento diferente do habitual lugar de quem não sabe, de quem fracassa na escola, se defronta com novas necessidades – inclusive do ponto de vista formativo –, produzindo sentidos e motivos até então não percebidos em sua história, em que foi predominante a marca da queixa escolar; ou seja, quando o sujeito conta com situações sociais promotoras de desenvolvimento humano **ocorre um processo de ressignificação nos sentidos que foram apropriados pelas mediações sociais, afetivas, culturais vivenciadas até então.**

2 A CRIANÇA E A ESCOLA: UM PASSEIO POR IDEÁRIOS QUE ENGENDRAM FORMAS DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA INFÂNCIA

A infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social.

Suely Amaral Mello

2.1 A CRIANÇA/ESTUDANTE (IN)VISÍVEL

Nesta secção, apresento alguns elementos orientadores que possibilitam compreender as categorias criança/estudante e infância. Problematizo sobre a perspectiva metodológica que envolve o estudo, qual seja buscar uma aproximação com a criança pretendendo dar conta de escutar o que ela tem a nos dizer sobre si mesma, seu universo e sobre a sua escolarização – o que implica dizer que parto de uma concepção que compreende a criança como um sujeito capaz; que se produz historicamente e também produz história.

Sobre a criança/estudante me referencio à criança que vive uma condição social de estudante e, nesse sentido, experiencia atividades específicas inerentes ao contexto da escolarização, o qual faz parte dos seus vividos de criança, e, portanto, falam do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. A vida que se vive na escola exerce grande influência na constituição da criança, e se revela por meio das diferentes formas de viver, de pensar, de imaginar, de sentir e de agir da criança.

2.2 OS DITOS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Sobre o conceito de criança e infância... o que a palavra comunica?

A palavra criança, no dicionário de Língua Portuguesa, designa: “1 ser humano que se encontra na fase da infância; indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade; ser humano que não é adulto, pessoa jovem; [...] 9 que ou aquele que age infantilmente; que ou quem, sendo já maduro, se comporta com ingenuidade ou age de maneira imatura [...]” (HOUAISS, 2004, p. 868). No mesmo dicionário, a

palavra infância refere-se: “1 na vida do ser humano, período que vai do seu nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia 2 jur. período da vida que é legalmente definido como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando se inicia a adolescência 3 o conjunto das crianças [...]. ETIM lat. *Infantia*, ae ‘dificuldade ou incapacidade de falar, mudez; infância, meninice, primeira idade dos animais; o que é novo, novidade’, do lat. *Infans*, *antis* ‘que não fala; criança’ [...]” (HOUAISS, 2004, p. 1612).

No que se refere às narrativas expressas na sociedade, de modo geral, pelos adultos (pais, educadores, especialistas etc.), percebe-se um significado atribuído aos termos infância e criança/estudante relacionado a uma etapa do desenvolvimento e a um lugar de falta (falta aprendizagem, falta controle emocional, falta responsabilidade, falta maturação, falta amadurecer). Alguns exemplos disso estão representados nas tradicionais e corriqueiras falas dos adultos: Quando você crescer poderá compreender por que você não pode... Você tem muito que aprender ainda... Isto é importante para sua aprendizagem... Na sua idade as coisas ainda são de difícil compreensão... Como você é infantil!

Nessa trama de sentidos, a criança/estudante passa a ocupar o lugar da negação, nega-se a criança/estudante que está ali, no aqui e no agora, o sujeito real, para ocupar-se com o homem ou a mulher que serão no futuro, o homem ou a mulher que ainda não são e não estão, apenas existem enquanto um horizonte de possibilidades.

Nas palavras de Kramer, “Entende-se, comumente, criança por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de *maturidade* e de *adequada integração social*” (KRAMER, 1984, p. 15, grifo meu). Contrapondo-se ao descrito, chama atenção para a necessidade de compreender a criança na relação com o contexto social e não como natureza infantil. Ao analisar a categoria da infância e o lugar que o conceito assume historicamente, Kramer discute a evolução, igualmente histórica, do sentimento de infância, com base nas contribuições do historiador Philippe Ariès, e sintetiza a relação entre o sentimento e a valorização da infância e as modificações econômicas e políticas da estrutura social. E aponta, ainda, como a significação ideológica sobre a infância baseia-se na concepção da “natureza”, e não na análise da condição infantil. Essa ideia está presente tanto na pedagogia tradicional, refletida nos discursos que vinculam o seu desenvolvimento às possibilidades naturais da criança, considerando “[...] tarefa da educação discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos”; quanto na pedagogia nova “[...] que concebe a natureza da criança como inocência original; e a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza” (KRAMER, 1984, p. 22). Ainda, nesse mesmo trabalho, a autora discute a concepção de infância implícita no discurso oficial e presente nos programas de educação compensatória, além de analisar os pressupostos teóricos que fundamentam os atendimentos dirigidos às crianças das classes sociais dominadas (abordagem da privação cultural).

Na produção existente no campo da Antropologia da Criança, podem-se destacar duas contribuições para as ciências sociais. A primeira delas está na apresentação de outras possibilidades culturais de se compreender a criança e o adolescente, não necessariamente determinados por características biológicas, por categorias etárias. A outra,

que surge em consequência, é uma reconsideração de como o mundo dos adultos, detentor das instituições políticas, científicas e educacionais, forja ideias sobre a criança (inocentes ou demônios), a partir de si próprio.

Para Clarice Cohn (2005), são imagens, afirmações elaboradas pelos adultos as quais, na verdade, querem explicitar outros assuntos como a vida em sociedade ou as responsabilidades da vida adulta, para quem as noções sobre a infância atuam como um contraponto. A autora defende a necessidade de nos desvencilharmos de “imagens pré-concebidas”, se quisermos abordar o assunto, apontando que a importância da Antropologia está justamente na possibilidade de se pensar a partir de outro ponto de vista: o da própria criança.

‘Dar voz às crianças’ e evidenciar a sua ‘competência social’ tornaram-se procedimentos imperativos e incontornáveis na condução das investigações. Estas acepções passaram a integrar o discurso científico, ao tempo em que se diversificaram e multiplicaram os esforços para captar e revelar o ‘ponto de vista das crianças’ sobre os mais variados temas, reunindo-se, desse modo, uma infinidade de informações a respeito. (CARVALHO; NUNES, 2007, p. 4).

Carvalho e Nunes, (2007) ressaltam, porém, que tem sido extremamente difícil identificar, na prática, o que as crianças trazem de novo e as consequências das suas ações na vida social. Um dos desafios impostos pelas próprias pesquisas tem sido identificar a quem escutar²⁷ quando o assunto são as crianças. A postura tradicional, que buscava o entendimento das crianças a partir da visão dos que delas cuidavam, tem sido cada vez mais substituída pela transformação das crianças em informantes. Assim como os adultos, as crianças também se permitem entrevistar, serem observadas, preenchem questionários, o que traz, como uma das grandes contribuições desta Antropologia, o tratamento de igualdade entre crianças e adultos como sujeitos e não meros objetos de pesquisa. Desse modo, as pesquisas sobre a infância passam a galgar a mesma importância de temas que parecem se restringir ao mundo adulto, como a política, a economia, a sexualidade.

Outra dificuldade que se coloca como um desafio aos estudos antropológicos da infância está na revisão de atitude adultocêntrica, que pode ser entendida como grande responsável pela dupla marginalidade que aqui se apresenta, isto é, a dos estudos sobre elas e os estudos das próprias crianças. Se, por um lado, foi preciso esperar até quase o final do século XX para que uma Antropologia preocupada com a criança pudesse se constituir como campo legítimo de estudos, por outro, os pesquisadores que dão espaço a elas, muitas vezes, podem cair em armadilhas de sua própria cultura, esvaziando o universo que se pretendia esclarecer:

²⁷ Ouvir a criança no campo da pesquisa tem sido identificado como uma tendência inovadora, porém, para alguns pesquisadores, fragilidades são identificadas nessa produção, que confirmam desafios e limites que envolvem a mudança da condição da criança na pesquisa, de sujeito silenciado à condição de testemunha. Para aprofundar essa discussão indica-se a leitura da dissertação de mestrado “As Metodologias de Pesquisa com Criança na Escola: O ‘Ouvir’ Como Uma Tendência...” de Carolina Shimomura Spinelli, defendida no ano de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

O pesquisador, como adulto, não está isento da sua própria concepção de infância, e da interferência da relação criança-adulto na relação pesquisado-pesquisador. Isto encerra uma questão metodológica crucial, uma vez que são os adultos pesquisadores que escolhem, dão forma e expressão aos ‘pontos de vista das crianças’, seja qual for o método ou a forma como estes são revelados ou captados. (CARVALHO; NUNES, 2007, p. 7).

Nesse sentido, a qualidade da relação que o pesquisador deste campo da Antropologia deve estabelecer com seus informantes será uma relação o mais isenta possível dos preconceitos que relegam o mundo infantil ao mundo da não seriedade, da brincadeira, e que fazem da infantilidade uma qualidade negativa de sujeitos adultos. Cabe deixar de lado a imagem em negativo, a criança como “aquela que não é”, e buscar “o outro que a criança é” (CARVALHO; NUNES, 2007, p. 8).

É possível observar no contexto em que a criança transita, no século XXI, pensamentos e ações ainda ancoradas numa perspectiva adultocêntrica, seja na escola, no ambiente familiar ou nos diversos espaços sociais em que ela se movimenta. Por outro lado, cresce o coro de profissionais, de diferentes campos como da Antropologia, Educação, Psicologia e da Sociologia, que buscam extirpar a noção de uma criança dependente e vista apenas sob a ótica do adulto, como, por exemplo, as pesquisas realizadas por Faria²⁸:

Entendemos cada fase da vida como provisória, singular e um vir a ser permanente. Assim a idade do sujeito não tem nos aprisionado, mas tem nos desafiado a encontrar procedimentos investigativos adequados para a especificidade de cada uma destas fases. [...] a preocupação dos autores é dar à criança as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (mesmo quando os bebês ainda não falam) e protagonismo às pessoas de pouca idade, mesmo que ainda não saibam escrever estão ‘na primeira pessoa’. (2002, vii-viii).

A esta prática de pesquisa e metodologia utilizadas está colocado um conceito de criança: capaz, “fazedora” de cultura e de história (FARIA, 2002; QUINTEIRO, 2007). Nas palavras de outra pesquisadora: “É preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização” (DEMARTINI, 2002, p. 8).

Na bibliografia relacionada, as autoras têm preconizado a importância de aprendermos a ouvir as crianças, e apontam para a necessidade de refinarmos nossa escuta a fim de garantir o diálogo com crianças e jovens, e, assim, acessar, decodificar, inclusive a voz que se expressa silenciada (DEMARTINI, 2002; QUINTEIRO, 2002). No campo das ciências sociais, na Sociologia, se discute, primeiramente, sobre a ênfase que deve ser dada pelo pesquisador na reflexão dos conceitos de criança e de infância; ora argumentando sobre a necessidade de se levar em conta as diferenças entre as

²⁸ Ana Lúcia Goulart de Faria é professora e coordenadora do subgrupo de Educação Infantil do GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural da Faculdade de Educação-UNICAMP. Entre as diferenças estudadas pelo grupo, estão: as de classe, as étnicas, as de gênero, as pesquisas sobre a velhice, a vida adulta, a juventude e a infância.

crianças e as diferentes formas e condições sociais de viver a infância, ora discutindo sobre os processos de socialização refletidos nas diferentes falas das diferentes crianças, que vão se constituindo como crianças com infância ou como crianças sem infância (DEMARTINI, 2002).

Quinteiro (2002), no seu estudo sobre infância e educação no Brasil, propõe a discussão sobre “como dar a voz ao ‘mudo’ da história? [...] porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações dos pesquisadores” (QUINTEIRO, 2002, p. 21). Por meio dessas descrições, podem ser compreendidas especificidades da criança e da infância sobre as quais é preciso debruçar-se detidamente. Desse modo, o lugar social ocupado pela criança se torna prerrogativa para acessar as reais possibilidades que a criança contou ou conta na escola, na rua, na família, para se inventar ou “desinventar”. No entendimento dessa mesma autora, a infância é a condição social de poder ser criança:

Os saberes constituídos sobre a infância, que estão ao nosso alcance até o momento, nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? (QUINTEIRO, 2002, p. 22).

Cabe ressaltar que o conhecimento apresentado até aqui pretendeu delinear algumas especificidades e distinções do significado das categorias criança e infância, muito embora, o uso dos termos, às vezes, se faz presente, nas falas, nos documentos ou artigos com a mesma significação, ambos usados indiscriminadamente, como evidenciado na pesquisa de Schmidt (1997).

Em síntese, a ideia de infância adquire contornos variados ao longo da história, reflexo das contingências históricas e das diferentes formas como a sociedade foi se organizando. Depreendem-se daí as lacunas evidenciadas nas concepções que tratam de uma criança em abstrato; uma criança a-histórica, que independe das condições concretas de vida, classe social, meio cultural (KRAMER, 1984).

Na busca de compreender como o tema criança e infância têm sido descrito em diferentes áreas do conhecimento – Antropologia, Educação, Sociologia e Psicologia – foi possível localizar uma questão recorrente nas disciplinas, ou seja: *a quem escutar quando o assunto são as crianças?* E foi essa questão que tomei como organizadora deste capítulo, e que permeia toda esta tese, na medida em que escolho uma metodologia de pesquisa que anuncia uma possibilidade de escutar a criança. Assim sendo, refiro-me a uma forma como esse fazer foi se configurando no decorrer do processo.

Apontar aqui essa intenção e esse recorte teórico-metodológico não inaugura nenhuma novidade. Ou seja, se até o início do século XX havia escassez de estudos produzindo conhecimentos relacionados à criança, a partir daí, cresceu o número de áreas e estudos que tomou como referência a criança, com destaque para a importante e referendada obra de P. Ariès “*História Social da Criança e da Família*” – em 1978, que impulsionou a pesquisa sobre a infância no Brasil (SANT’ANA, 2010). Há quem se refira à possibilidade de afirmar que tenha sido a Psicologia quem, pela primeira

vez, ouviu a criança (SOUZA, 2010). Contudo, cabe refletir sobre as motivações que guiavam a escuta e para que ou quem se escutava a criança naquele contexto. Dito isso, pode-se afirmar que a Psicologia ouviu as crianças, utilizando-se amplamente de testes psicológicos (de inteligência, de aptidão, entre outros), com o objetivo de classificar e homogeneizar o sistema escolar. A Psicologia – nessa prática – contribuiu para produzir hierarquias e ratificar encaminhamentos que justificavam a segregação e a exclusão das crianças/estudantes. Então... o que há de novidade nesse momento em que as disciplinas reivindicam a importância de ouvir as crianças e as infâncias? No caso da Psicologia, pode-se dizer que esta [...] ‘solta as amarras positivistas’ e se lança a novas perspectivas de âmbito interacionista, sociointeracionista e histórico-crítica (SOUZA, 2010, p. 9).

Assim justifico o objetivo desta discussão, qual seja o de refletir sobre a concepção de criança, enquanto não apenas uma categoria fundante deste estudo, mas como a protagonista que me mobilizou para ir ao seu encontro; encontro marcado pelo desejo de estar tão perto da criança e do lugar social ocupado por ela, sua história, queixa escolar, multirrepetência e seus atravessamentos. Quando explícito essa intenção, registro uma opção, um corte que ancora a pesquisa. Na vivência do estudo com as crianças/estudantes, seja no grupo ou nos encontros individuais, quis ver de “dentro”, e não “para dentro” a criança/estudante no seu movimento e na sua condição concreta.

Da pergunta: a quem escutar quando o assunto são as crianças?, o que me orienta é uma afirmação: - precisamos escutar a criança, o que ela tem a nos dizer, e o que quer nos dizer. É parte inexorável desse fazer-escutar a criação de um espaço de diálogo e aproximações que objetivem também escutar os pais e os professores (no caso deste estudo) – sujeitos partícipes desse cenário onde a criança/estudante foi se constituindo.

2.3 A CRIANÇA/ESTUDANTE PRODUTORA DE SENTIDOS

Ao falar sobre o processo de escolarização, remeto-me à história da escolarização de alguém. Não há como se compreender o fenômeno sem se remeter ao sujeito/criança/estudante que aprende ou que, segundo a escola, “não aprende”. Ao tomar como objeto deste estudo a criança/estudante, entendo que as relações sociais, que ocorrem num dado campo histórico, social e geográfico, se constituem uma indiscutível indissociabilidade, que se faz num processo dialético entre o social interiorizado e o singular que se exterioriza.

Por meio da reflexão trazida à luz em estudos sobre pesquisas com crianças, busco sustentação teórica para apoiar o “olhar” que “olha” para o estudante com queixa escolar, considerando suas condições concretas e historicamente construídas –, bem como apoiar um sujeito produtor de sentidos e significados, sensível e vulnerável ao que escuta do que falam sobre si. Ou seja, para compreender esse estudante, é necessário compreender a sua infância, esta que se inscreve na sua história de vida, uma condição social de poder ser criança (WARSCHAUER, 2002; PINO, 2005; QUINTEIRO, 2007; SOUZA, 2007; SOUZA, 2010).

Nesse sentido, a orientação teórica assumida neste estudo não compreende a criança/estudante a partir de uma natureza determinista, como sendo algo dado *a priori*. Compreende-a, sim, como sujeito se constitui por meio das suas condições históricas, sociais e materiais, aí incluídas as condições do próprio sujeito, dadas no momento do nascimento biológico, e que transportam o patrimônio genético dos antepassados, fazendo-o prenhe de um potencial para se tornar humano, desde que esteja inserido num meio social e histórico, que possibilite o contato com mediações para que tenha acesso à cultura humana. Isso equivale dizer que “[...] de simples ser biológico a criança se torna um ser cultural semelhante aos outros homens” (PINO, 2005, p. 51). Sobre o que isso indica, e, em consonância com o referencial histórico-cultural, sobretudo os estudos vigotskianos, explica Pino (2005):

Aplicando isso a cada ser humano singular e concreto, poder-se-ia dizer que o patrimônio genético herdado por ele dos seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura. Isso significa que ele carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser *humano* em potencial, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que esteja inserido num meio *humano*, com tudo o que este termo implica (p.47, grifo do autor).

Constata-se, então, como descreve Vigotski²⁹ (1998, p. 115), “[...] que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. A presença desse pressuposto irrompe com algumas concepções já supostamente debatidas, como, por exemplo, de que o desenvolvimento do sujeito é independente da sua aprendizagem; de que o aprendizado é desenvolvimento; e, um terceiro postulado teórico, que busca superar os extremos das duas anteriores, combinando-as entre si (VYGOTSKY, 1998).

No texto *O problema da idade*, escrito em 1932, Vigotski traz elementos atuais e contundentes, que iluminam e fundamentam as contribuições do autor no que tange a compreensão do processo de desenvolvimento humano, atrelado a uma construção histórica e à atividade social (VIGOTSKI, 1996; FACCI, 2004). Sobre a importância da sua pesquisa, ressalta-se que ela conserva, em si, o caráter do que se faz atualizado, apesar da distância entre o tempo/ano escrito (1932) e as vicissitudes do momento (2012), bem como o contexto social, político e cultural “URSS – Brasil/Santa Catarina”. Há que se considerar as condições da sociedade e da Psicologia em que a obra de Vigotski foi tecida: o lugar, Rússia; e o tempo, início do século passado. O autor, fecundo pesquisador, viveu e trabalhou no contexto da grande Revolução Socialista de 1917. Com a Revolução, importantes mudanças permearam a ciência psicológica, por exemplo, ao pensamento de base idealista, presente nas universidades, impõe-se uma nova base teórica, a teoria marxista do funcionamento intelectual humano, que se tornaria o fundamento para a compreensão do desenvolvimento do homem. Com Vigotski se inaugura uma forma de pensar que representa o surgimento de uma nova Psicologia; passa-se a compreender que o desenvolvimento humano não se dá de for-

²⁹ O nome de Vigotski aparece escrito em português: Vygotsky, Vygotski, Vigotski. No corpo do texto, optei pela grafia Vigotski, mas, nas referências e citações de outros autores, respeitou-se a grafia original usada na obra.

ma linear e evolucionista, há tensionamentos, conflitos, saltos quantitativos e qualitativos, em que as relações sociais e a cultura tornam-se parte da natureza humana, constituindo-se, portanto, mediações fundantes para a constituição do sujeito.

Indo adiante, desse referido estudo depreendem-se superações na área da Psicologia do desenvolvimento, sobretudo, no que se refere à periodização do desenvolvimento psicológico na infância. Questionando algumas bases teóricas e seus estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, o autor está na interlocução com: - um grupo que se pautava no princípio biomédico; - outro, que pressupunha que o desenvolvimento infantil poderia dividir-se por meio de indícios (como a dentição ou o desenvolvimento sexual); e - um terceiro grupo de investigação pautado em particularidades essenciais, buscando superar o modelo de compreensão sintomático e descritivo. Vigotski elenca o diálogo com os grupos estudados, e apresenta as limitações que observou, presentificadas na pergunta: - quais princípios devem estruturar a verdadeira periodização? A essa pergunta-questionamento, responde o estudioso,

[...] há que buscar-se nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; somente as mudanças e reviravoltas de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idades. (VIGOTSKI, 1996, p. 254).³⁰

Segundo Vigotski, na periodização do desenvolvimento infantil, algumas crises são identificadas. No estudo das diferentes idades, o autor identifica que cada idade se configura por períodos mais estáveis, quando as mudanças produzidas se dão de forma mais lenta; ou por períodos críticos, constituídos por transformações mais rápidas e bruscas, que se alternam no decorrer desse processo de forma dialética. Essas mudanças sinalizam rupturas internas, saltos revolucionários³¹ que transformam o desenvolvimento da criança, podendo ocorrer num curto espaço de tempo. Sobre essa discussão, descreve uma questão importante:

No desenvolvimento das idades críticas, o essencial é o aparecimento de formações novas muito peculiares e específicas, como demonstram as investigações concretas. Se diferenciam as formações novas dos períodos estáveis por ter o caráter transitório, quer dizer, não se conservam tal como são na etapa crítica, nem se integram como somando imprescindíveis na estrutura integral da futura personalidade. Se extinguem e são assumidas pelas formações novas da seguinte idade estável, se incluem nela como instâncias subordinadas, carecem de existência própria, se diluem e se transformam até tal ponto que, sem uma análise especial e detalhada, é, a miúdo, impossível descobrir a existência dessa transformada formação do período crítico nas

³⁰ Original: “[...] hay que buscarlo en los cambios internos del propio desarrollo; tan sólo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades” (VYGOTSKI, 1996, p 254).

³¹ No texto o caráter revolucionário diz respeito tanto ao ritmo que as mudanças ocorrem como o significado das mesmas, são pontos de virada no desenvolvimento infantil.

aquisições do seguinte período estável.³² (VYGOSTSKI, 1996, p. 260).

Ao estudar o problema da idade, Vigotski produz avanços. Entre esses avanços verifica-se que, apesar da nomenclatura *períodos de desenvolvimento* remeter a uma ideia de etapa, de uma sequência no tempo, na concepção vigotskiana, período não é algo estanque e imutável, é um marcador biológico, um referencial que indica um tempo de existência, mas, que só pode ser compreendido na relação com as condições concretas em que o desenvolvimento foi produzido. Portanto, a crise, nesse sentido, é um processo vivido por quem está produzindo a sua existência, são crises de idade, são inevitáveis e constitutivas do ser humano, é o momento em que novas formações da pessoa ocorrem. Daí a impossibilidade da periodização do desenvolvimento ser compreendida de forma linear, como se esse ocorresse pelo acúmulo ou soma de uma etapa a outra, realizando-se por uma via tão somente evolutiva (FACCI, 2004; VIGOTISKI, 1996).

Nas pesquisas que realizou, Vigotski identifica, no desenvolvimento infantil, algumas crises específicas, lembrando que estas se alternam entre idades estáveis e críticas: - crise pós-natal: separa o período embrionário do primeiro ano de vida; primeiro ano de vida (dois meses a um ano); - crise do primeiro ano: delimita o primeiro ano da primeira infância; primeira infância (de um a três anos); - crise dos três anos: transição da primeira infância para a idade pré-escolar; idade pré-escolar (dos três aos sete anos); - crise dos sete anos: ponto de união entre a idade pré-escolar e a escolar; idade escolar (dos oito aos 12 anos); - crise dos 13 anos: a criança passa da idade escolar à puberdade, puberdade (dos 14 aos 18 anos); - crise dos 17 anos (VIGOTISKI, 1996).

Sobre as peculiaridades inerentes às “crises”, o autor elenca: os limites entre o início e o final da crise são indefinidos; há um importante número de crianças as quais, nos períodos críticos, se tem dificuldade de educar, que pode ser observando na baixa de rendimento escolar, na diminuição do interesse pela escola e pelos estudos; bem como na presença de conflitos com pessoas próximas e vivências/conflitos internos, sendo esta uma segunda peculiaridade; e, uma terceira, referida como a mais importante do ponto de vista teórico, a índole negativa do desenvolvimento, na qual “[...] passam a primeiro plano os processos de extinção e retirada, eliminação e desintegração de tudo o que foi formado nas idades anteriores e caracterizava a criança”³³, ao que

³² Original: “En el desarrollo de las edades críticas lo esencial es la aparición de formaciones nuevas muy peculiares y específicas como demuestran las investigaciones concretas. Se diferencian de las formaciones nuevas de períodos estables por tener carácter transitorio, es decir, no se conservan tal como son en la etapa crítica ni se integran como sumandos imprescindibles en la estructura integral de la futura personalidad. Se extinguen y son asumidas por las formaciones nuevas de la siguiente edad estable, se incluyen en ella como instancias subordinadas, carecen de existencia propia, se diluyen y transforman hasta tal punto que sin un análisis especial y detallado es a menudo imposible, descubrir la existencia de esa transformada formación del período crítico en las adquisiciones del siguiente período estable”. (VYGOSTSKI, 1996, p. 260).

³³ Original: Pasan a primer plano los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se há formado en la etapa anterior y caracterizaba al niño de dicha edad (VIGOTSKI, 1996, p. 257).

indica, a criança, nesse sentido, antes de adquirir algo novo, perde o que já conseguiu (VIGOTSKI, 1996, p. 257).

A terceira especificidade da crise, a índole negativa, parece se caracterizar por ser mais destrutiva do que criadora. Soma-se a isso o significado de crise que, socialmente, está posto, isto é, há uma dimensão negativa na crise. Tem-se uma vivência que é sofrida, e é acompanhada por movimentos internos intensos, por isso negativa, pelo menos na aparência: “A investigação, na realidade, demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica³⁴”. Nesse sentido, mesmo não havendo prazer na crise, o sofrimento não sinaliza somente aspecto negativo, pode indicar, também, o seu contrário, a aparência é negativa, mas essa, poderá se transformar no seu contrário (VYGOSTSKI, 1996, p. 259). Ademais, o que nos leva a compreender o período como um momento crítico é, também, a percepção de que há uma ruptura na forma de pensar, de ser, de sentir da criança, uma espécie de campo de possibilidades que se abre, que dá passagem, que descortina o devir-criança.

Outro conceito fundamental, apresentado por Vigotski para compreender a relação que a criança estabelece com o meio é a situação social de desenvolvimento. De tal compreensão, pode-se inferir que há que se considerar, na ideia da situação social de desenvolvimento, toda a complexidade que o caracteriza: “Ao início de cada idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade³⁵” (VIGOTSKI, 1996, p. 264). Nas palavras do autor, a situação social de desenvolvimento é o ponto de onde partem todas as mudanças produzidas no desenvolvimento, no decorrer do período de cada idade. Nesse sentido, a criança é um ser humano de pouca idade, vivendo um processo específico de constituição, por meio das relações sociais que estabelece com as gerações, entre a sua própria geração e as gerações que a precederam, para que possa, assim, se apropriar das máximas qualidades humanas.

Dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as qualidades humanas são externas ao sujeito no momento do nascimento e precisam ser apropriadas por meio da atividade nas situações do seu cotidiano. Sob esse olhar, é condição essencial para a máxima apropriação o respeito às formas típicas da atividade da criança, como, por exemplo, o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007).

No artigo *Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*, Mello (2007), ancorada na referida teoria, analisa a relação entre infância, educação e escola da infância. Compreendendo o desenvolvimento humano a partir dessa abordagem, a autora segue pela contramão no que se refere à tendência à escolarização precoce, e, portanto, de abreviamento da infância, fenômeno expressivo

³⁴ Original: La investigación, en realidad, demuestra que el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan sólo la faceta inversa o velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica (1996, p. 259).

³⁵ Original: Al inicio de cada período de edad, la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esta edad (1996, p. 264).

no contexto atual, defendendo o direito à infância como condição para a apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Na sua escritura, percebe-se um indicativo para se compreender que a criança, apesar da pouca idade, é, desde o princípio do seu nascimento, um ser aprendente, potente, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca; a criança será o que ela se constitui pelas relações que estabelecer com ela mesma, com os outros, e com o mundo; relações sociais, sempre mediadas por pessoas e pela cultura. Sobre o conceito de infância na perspectiva histórico-cultural, Mello (2007, p. 91) sintetiza que

[...] a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**. Disso, **se** conclui que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entende o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade. [...] Por tudo isso, é preciso considerar as especificidades do aprender na infância. (Gritos da autora).

A criança/estudante é uma totalidade, síntese da relação que, objetivamente, estabelece com o mundo, onde o social/externo e o singular/interno, realidades localizadas em planos diferentes, se configuram, concretamente, em unidades contrárias, mas ligadas entre si. Portanto, é condição, para que se constitua o sujeito/criança, a relação do individual com o social e com o histórico, no qual se evidenciam conflitos e contradições concretas, múltiplas, articuladas dialeticamente, constituídas por aspectos que se diferenciam e se igualam às de outras crianças/estudantes e encontram-se em constante movimento. O sujeito/estudante surge no processo de identificação e de diferenciação do outro, pessoas e coisas. Como afirma Fernandes, “Olhar o aluno como uma construção histórica é o primeiro passo. A infância não é um fenômeno natural, muito ao contrário, deve ser compreendida como uma invenção da modernidade” (FERNANDES, 2007, p. 151).

Desse modo, defende-se a ideia da historicidade do homem e dos processos humanos, não dissociando o sujeito/estudante do mundo social e cultural no qual se insere e onde se encontram todas as suas possibilidades de ser no mundo:

O sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e, como ser significante, vivenciar esta sua condição de ser lhe permite singularizar os objetos coletivos, humanizando a objetividade do mundo. Suas significações aliadas às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado em perspectivas. (MAHEIRIE, 2002, p. 36)

Portanto, o ser humano torna-se um sujeito singular, e não outro, pelo movimento caracterizado por momentos de objetivação/subjetivação (MAHEIRIE, 2002). Ou seja, o sujeito/estudante é constituído por uma dimensão subjetiva (emoção, imaginação, pensamento) e individualiza-se no processo histórico e social, contexto onde apreende

e se apropria dos significados/signos, que são interiorizados e passam a dar sentidos subjetivos as suas escolhas, aos seus projetos, seus motivos e suas ações.

Mas, o que isso significa?

Penso que essa compreensão de sujeito/estudante e, no caso deste estudo, o estudante com queixa escolar nos convida a colocar a nossa atenção na escola, como um espaço/lugar onde professores afetam e ensinam, desde a mais tenra idade, como os estudantes podem ser produtores do sucesso ou do fracasso escolar. Dizer sobre como eu olho para isso que estou olhando, proposição desta pesquisa de doutoramento, e compreender que, nessa feita, o que olho também me olha, implica buscar discutir como essa incursão se traduz em uma possível inteligibilidade das expressões de violência, produzidas na e pela escola, na medida em que histórias de vida vão se constituindo.

Nessa perspectiva, a reflexão proposta aqui busca diminuir o risco de não se levar em conta elementos fundamentais da análise histórica do sujeito. O significado sobre a constituição do sujeito/estudante nos coloca num paradigma implicado com o movimento de relação. E é nesse mundo, em constante construção, por meio da atividade humana e da mediação semiótica, que se constrói o sujeito.

Referir-se a um comportamento infantil, de estudante, como algo a ser transcendido, e de um comportamento maduro como um projeto contrastante a ser alcançado parece ser uma forma inadequada no emprego das palavras, que se torna, portanto, imperativo ser superado. Nesse sentido, compreende-se que o adulto é atravessado pela tecitura dos vividos e pelos discursos apreendidos/interiorizados pela criança/estudante, que se fez fazendo, num movimento de abertura e fechamento de contato, indicando que o adulto tem a criança como fundo retido.

Para González Rey (2002), a sociedade organiza-se de forma subjetiva, não é simplesmente uma sociedade objetiva, ou seja, a sociedade é constituída por grupos sociais que criam regras, ideologias, definem papéis, configurando assim, uma realidade subjetiva do mundo. Tal conceito me parece ir ao encontro da perspectiva dialética de Vigotski, especialmente quando o autor refere-se ao sujeito que está simultaneamente dentro e fora. Nesse sentido, o sujeito reflete a totalidade das relações sociais que experiencia no contexto da sociedade em que vive. Mas, no que consiste esse processo? Em um movimento basilar para se compreender o circuito em que ocorre a “entrada” da criança/sujeito no mundo cultural e social, “[...] na medida em que cada ser humano existe e se constitui em e por esse coletivo, a história pessoal e a história coletiva estão profundamente imbricadas, de forma que aquela está condicionada pelo curso que toma esta” (PINO, 2000, p. 40).

No artigo empreendido sobre *Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural*, Zanella afirma que:

Olhar o específico – o sujeito – significa, considerando a afirmação de Vigotski, olhar o geral, a totalidade das relações das quais ele participa direta ou indiretamente, porquanto necessariamente estamos imersos em uma determinada forma de organização da vida que se objetiva nas práticas sociais, nos modos de ser, nos valores, enfim, nos signos que caracterizam a cultura capitalista ocidental. Tal tarefa é complexa, porém penso que pode ser levada a termo via análise do contexto no qual o sujeito se insere, das atividades que ele ali em-

preende, de sua condição histórica, do lugar que ocupa nesse contexto bem como do que ele significa e de como é significado pelos demais sujeitos com os quais se relaciona, o que se configura em expressão não de um sujeito em si, mas da própria história humana. (ZANELLA, 2004, p. 133-134).

Desse modo, essa discussão oferece elementos que leva a refletir sobre a inserção do estudante no universo escolar, e, sobre como esta se constitui por experiências de contradição. Nesse universo, o processo de aprendizagem, e, portanto, de desenvolvimento pode ser marcado por uma feitura que privilegia os processos, as rupturas, os conflitos, bem como pelo movimento que irrompa com os interstícios de uma cultura/ordem supostamente dada. Ou, ainda, pode constituir-se por aquilo que se convencionou nomear de aprendizagem, na qual o contexto escolar é configurado por uma rede de controle social, de disciplina, com ênfase na desqualificação dos estudantes, e desprovido de sentidos para os mesmos. Conforme visto, a experiência da aprendizagem é um desdobramento de experiências, nas quais são impressos: o espaço, os sujeitos, bem como o momento onde ela se dá, assim como o entrelaçamento de outras histórias que se inscrevem.

Pensar a aprendizagem ou não aprendizagem implica pensar na história de quem se constitui neste movimento. Charlot (2000, p. 68) afirma que “[...] qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens [...]. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio”. Talvez aí resida o que marca a necessidade e também a complexidade da tarefa de se debruçar sobre os fenômenos que falam de histórias de sujeitos em curso. Sobre essa referência, encontro sentido nas palavras de Zanella (2004, p. 134):

[...] como olhar o específico, o contexto interpsicológico onde os sujeitos em relação (re)produzem, transformam-se e apropriam-se das significações das atividades que empreendem e, ao mesmo tempo, considerar as marcas históricas e sociais dos signos em trânsito, que caracterizam esse contexto como, ao mesmo tempo, coletivo e singular? Como atentar para os aspectos econômicos, sociais e políticos que caracterizam a sociedade humana sem esquecer os espaços cotidianos em que esses são (re)produzidos, transformados e apropriados? Como olhar o geral, relacioná-lo com o específico e, por sua vez, olhar o específico considerando-o como expressão do geral?

Para isso, faço uso das categorias significado e sentido³⁶, entendendo que, por meio delas, terei acesso aos sentidos que personalizam as narrativas dos sujeitos e que se encontram inscritos numa metodologia histórico-cultural. As possibilidades de significação, de compreensão e de sentido se ancoram, para Smolka (2004, p. 44, grifos da autora),

³⁶ O uso do conceito de sentido e significado tem sido registrado, de forma recorrente, nos estudos de diferentes áreas. González Rey alerta para o perigo de serem descolados (estes conceitos) da sua matriz teórica, recaindo num uso acríptico das categorias (ASBHAR, 2011; GONZÁLEZ REY, 2007). Não tenho a pretensão, nesta tese, de abordá-lo de forma exaustiva, pretendo garantir uma aproximação que possibilite o uso do conceito *sentido e significado* buscando nas unidades teóricas elementos para o procedimento de organização e análise dos dados, com base no referencial vigotskiano.

Nas práticas sociais, na experiência partilhada (nunca a ‘mesma’ para todos), como lugar das relações interpessoais, que vão *acontecendo*, vão se legitimando e se instituindo; e na *história* dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva dessas práticas, que implica a memória afetada pelo discurso.

Essa escolha enuncia como ponto de partida a empiria e, nesse sentido, imprime a necessidade de olhar para além do dado aparente, em busca de apreender o que o estudante comunica de si, seja por meio da comunicação verbal ou da comunicação não verbal, seja na tonalidade da sua voz, no silêncio “dito”, nas interrupções anunciadas, enfim, nas expressões que falam de sínteses sobre o seu processo de constituição “[...] se estamos em busca daquilo que mais revela o sujeito, é nesse campo das significações que faremos nossos esforços teóricos” (AGUIAR et al., 2009, p. 60). Para esses autores:

Considerando o valor heurístico das categorias significado e sentido, avaliamos que cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os. (AGUIAR et al, 2009, p. 60).

Ao me posicionar nessa discussão, o meu olhar volta-se para a busca de uma releitura sobre os desafios e as possibilidades de como intervir nesse contexto tão discutido e, ao mesmo tempo, tão atual nas configurações ainda não ultrapassadas.

E alguns questionamentos desencadeiam-se, dando forma e movimento no meu caminhar: qual a contribuição da Psicologia no sentido de romper preconceitos e estigmas presentes no estudante com uma história de queixa escolar? Como descolar o papel da Psicologia Escolar, e, portanto, do psicólogo que atua nessa instituição, do seu histórico de classificação, nomeação, diagnóstico e encaminhamento? Como dirimir a distância entre a criança, a família, o professor e o psicólogo no ponto de intersecção que os une? De que forma inaugurar o diálogo, entre os envolvidos, como promoção do caminho possível e sem volta, para viabilizar a necessária discussão e superação de práticas obsoletas? Como fazer uso do entendimento da constituição do estudante como produto e produtor de uma historicidade escolar? O que fazer? Como fazer? Como desafiar a quebra de um paradigma marcado por um viés que vem negando o estudante/sujeito e sua subjetividade? Assim, pode-se perceber, nas interrogações elencadas, que algumas questões amplas da área – Educação e Psicologia – permanecem no contexto atual. Esses são questionamentos que atravessam, ou seja, marcam o diálogo e os estudos aqui pretendidos.

Diante dessa realidade, tomo um partido que indica um caminho possível, entre outros, nos interstícios da pesquisa com a criança na interface com a queixa escolar e com o processo de escolarização. O encontro com a criança/estudante, com o professor, com os pais/responsáveis e com o campo tem esse acento, indica o caminho da viagem e, nessa ambiência, busquei oferecer morada para que se fizesse presente o sujeito e sua própria diferença, não como algo faltante, mas como um desvio-potência, condição esta, da sua própria humanidade.

No campo do que me proponho dialogar e pesquisar, faço uma defesa. Ao estudar a criança/estudante com queixa escolar, lanço mão do conceito de desvio como aquilo ou o que se distânciava dos padrões de uma norma, e parto³⁷ de uma perspectiva de compreendê-lo na justaposição da palavra potência. Ao estudar a queixa escolar, aqui, esta é entendida como um desvio-potência, que irrompe, desestabiliza, enverga uma norma, mas agencia uma forma diferente de a criança/estudante se constituir num espaço e tempo da vida escolar, os quais, em sucessivas vezes, incidem sobre ela uma ação aviltante e desalojadora.

Movida pelo que me inquieta, tomo o exemplo da construção de uma obra de engenharia: o desvio produzido no curso de um rio viabiliza a construção de uma usina hidrelétrica, assim sendo, o desvio protege, reserva um espaço para se poder construir a represa. Do mesmo modo, penso que também o desvio-potência no curso de vida da criança/estudante produz uma força vital que protege, tangencia a irregularidade, e incita-me a ir ao encontro daquilo que vaza e que anuncia a possibilidade de conhecer e acolher o que fica excluído, a margem da imperfeição, e, de assim, poder apostar na escolha de que, no subversivo e no ousado, há uma potência. O encontro com os sentidos produzidos pela criança/estudante no desvio, experienciados, e, em muitos casos, etiquetados pelos professores, especialistas e familiares, pode ser uma forma de acesso para se enxergar a potência que o constitui.

2.3.1 Os sujeitos do meu olhar: um diálogo entre a criança/estudante e a queixa escolar

No desenvolvimento desta pesquisa, trabalhei, num primeiro momento, com o grupo de crianças, atendidas no Estágio Obrigatório de Observação do Desenvolvimento, e encaminhadas ao NEAQUE³⁸. Foi realizado contato via telefone com os pais ou responsáveis, com o objetivo de convidá-los para participarem do grupo junto com os seus filhos (no primeiro encontro), bem como desta pesquisa; o grupo teve o seu início mediante a autorização dos pais, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). No primeiro encontro com as crianças/estudantes, foi explicado sobre o delineamento do grupo, os objetivos, e sobre a importância de eles e elas quererem estar ali, ou seja, apesar de os pais consentirem na participação, seria respeitado o seu desejo de cada um de participar ou não, bem como deixou-se a possibilidade de desistência a qualquer momento do andamento do grupo. Também se bus-

³⁷Importante ressaltar que entre os vários atravessamentos que me constitui, na minha formação da clínica gestáltica, nas leituras de Perls, Hefferline e Goodman, e, mais recentemente, nos trabalhos de Rosane Lorena e Marcos José Müller-Granzotto pude construir minha compreensão sobre as possibilidades e impossibilidades de se ver e escutar a potência que há no desvio. Nos encontros com as crianças/estudantes que me afetaram e me deslocaram foi possível sua confirmação.

³⁸Quatro das crianças participaram do processo de avaliação individual (pelas estagiárias e extensionistas), sob minha supervisão e da professora Regina Ingrid Bragagnolo – professora da disciplina de Estágio de Observação do Desenvolvimento – uma criança veio através do projeto de triagem/psicoterapia infantil, em função de se localizar uma queixa escolar. A configuração do grupo teve como critério a disponibilidade do aluno, levando em conta o período escolar que frequenta.

cou o diálogo com os professores dos alunos, registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

A realidade factual na pesquisa com crianças se junta ao coro com outros pesquisadores e suas respectivas áreas de formação. A criança possui o *staff* de produtora de sentidos, ou seja, as narrativas por elas enunciadas ocupam um lugar de destaque, onde o acesso a sua “escuta” viabiliza o encontro com os dados geradores e produtores de informações. Demartini (2002, p. 07) reforça essa afirmação ao dizer que

[...] uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida também a questão da linguagem); penso que tudo isso pode ser ‘contado’, mas de diferentes maneiras.

Ainda sobre a legitimidade da pesquisa e das deferências na escuta das crianças, Cruz (2010), no prefácio do livro *Ouvindo Crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*, expressa que, para além do volume de pesquisas, encontradas no século XX, cujo foco está na criança, o caráter inovador, nesse aumento, reside no tipo de produção científica o qual “[...] toma crianças como sujeitos, não para avaliá-las ou definir alguma das suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito” (CRUZ, 2010, p. 11). Ainda no que tange à pesquisa com crianças na escola, Santos (2010, p. 227), salienta:

As pesquisas dedicadas à vida diária escolar têm valorizado criar estratégias para conversar com as crianças e, a partir desses diálogos, são desveladas facetas importantíssimas das relações que se dão na escola. Cabe ao pesquisador buscar as estratégias mais adequadas. Isso exige atenção ao contexto estudado e flexibilidade para adequar os métodos às condições reais de pesquisa. Diante disso, os caminhos a percorrer são diversos.

Voltando ao delineamento desta pesquisa, o trabalho de campo aconteceu no Serviço de Psicologia da UNISUL, na unidade Pedra Branca, em Palhoça, no estado de Santa Catarina. O encontro do grupo com as crianças/estudantes ocorreu semanalmente, no período vespertino – 13h30min às 15h00min – e compreendeu 11 encontros, com cinco crianças³⁹: duas meninas e três meninos com idade entre (13 e 14 anos), e alguns encontros individuais, conforme a necessidade que fora sentida.

Na tabela 8, apresentado a seguir, tem-se uma síntese de como esses encontros aconteceram.

³⁹ Todos os nomes das crianças, assim como de seus pais e professores são fictícios. Os nomes das crianças foram escolhidos por elas, exceto do Israel que preferiu não escolher (esse nome foi escolhido pela pesquisadora).

Tabela 8 - SÍNTESE DOS ENCONTROS REALIZADOS COM OS GRUPOS DAS CRIANÇAS/ESTUDANTES

ENCONTRO	TEMA – QUESTÕES NORTEADORAS	ATIVIDADES INTERATIVAS E EXPRESSIVAS
1º Encontro	Contrato (implicações éticas da pesquisa, TCLE e objetivos do grupo) Falando de mim: apresentação com objetos	Baú com diferentes brinquedos, fantasias e objetos
2º Encontro	Zoom e a experiência do olhar: o que olho? Como olho? O que meu olhar diz sobre o que olha? E sobre o outro que também me olha... o que diz?	Livro Zoom, fotografias, câmera de filmagem, binóculo, luneta
3º Encontro	Autorretrato: contando histórias da vida e da vida na escola	Fotografias tiradas pelas crianças/estudantes e piquenique
4º Encontro	Habilidades e possibilidades	Jogo de futebol no ginásio da universidade
5º Encontro	Identificando etiquetas: sou isso, aquilo e algo mais... e não só isso!	Garrafa pet e rótulos
6º Encontro	Levantando temas e conteúdos encobertos	Jogos: perfil, memória e stop
7º Encontro	Falando sobre os afetos e os desafetos: um pouquinho das experiências e das marcas da minha vida na escola	Quadro dos sentimentos EVA, cola colorida, lápis, lápis de cor, borracha, régua, canetinha, cola, tesoura, revistas, folha A4 colorida
8º Encontro	Habilidades e expectativas	Jogo de futebol no campo de futebol da universidade
9º Encontro	Baú de memória: mais um pouco da minha história na escola	Construção do livro: EVA, cola colorida, lápis, lápis de cor, borracha, régua, canetinha, cola, tesoura, revistas, folha A4 colorida
10º Encontro	Partilhando significados e atribuindo novos sentidos	Construção do livro: EVA, cola colorida, lápis, lápis de cor, borracha, régua, canetinha, cola, tesoura, revistas, folha A4 colorida
11º Encontro	Finalizando o processo e girando a roda...	Contação de histórias

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

O grupo com os pais e ou cuidadores – denominado de escola para cuidadores/pais das crianças/estudantes, encontrou-se mensalmente, no período noturno – 19h00min às 21h00min (o dia da semana e horário dos encontros foi definido coletivamente com os mesmos) –, e compreendeu três encontros de grupo, e um encontro individual com cada pai/cuidador.

Esses encontros aconteceram observando o apresentado na tabela 9, a seguir.

Tabela 9 - SÍNTESE DOS GRUPOS REALIZADOS COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS

ENCONTRO	TEMA – QUESTÕES NORTEADORAS	ATIVIDADES INTERATIVAS E EXPRESSIVAS
1º Encontro	Retomada do contrato (implicações éticas da pesquisa, TECLE e objetivos do grupo/NEAQUE) Apresentação Levantamento de temas com os pais/cuidadores para os próximos encontros	Apresentação com barbante
2º Encontro	Conversando sobre os temas sinalizados: comportamento sexual da criança, preconceito, aprendizagem, problemas de aprendizagem e professor/escola	Conversa com os pais/cuidadores
3º Encontro	Sobre o brincar e quem brinca...	Oficina de sucata

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Minha aproximação com as crianças deu-se de forma cuidadosa para, assim, estabelecer uma relação de confiança e construir o cenário de pesquisa⁴⁰. À luz da perspectiva metodológica que assumi, localizo o foco da pesquisa: na criança/estudante, nos pais ou responsáveis, e nos professores, sujeitos da pesquisa, situando-os dentro do seu contexto, e no processo de inter-relação objetivada no encontro entre a pesquisadora e as pessoas pesquisadas.

Com este trabalho, pretendi acessar os sentidos e significados que o estudante constrói de si, dentro de uma trajetória marcada pela queixa escolar. Para tanto, a abordagem foi coletiva e individual, reservando-se um momento da pesquisa para entrevistas abertas com os estudantes que participaram do grupo, garantindo espaço para expressão das idiossincrasias das narrativas. A pesquisa contou, como suporte metodológico⁴¹, com: observação sistemática⁴², grupos, jogos, piquenique, partida de futebol, entrevistas abertas com as crianças, com os pais/responsáveis e com os professores, filmagens dos grupos, contação de histórias, fotografias e desenhos – foi no campo que os diversos momentos da pesquisa foram definidos, o que marca o seu caráter dinâmico (GONZÁLEZ REY, 2005).

No entendimento de González Rey (2005), pesquisa qualitativa trata-se de

[...] um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece, de forma constante, a representação teórica sobre o modelo teórico em desen-

⁴⁰ González Rey (2005) define o cenário de pesquisa como a constituição do espaço social que caracteriza o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa; no processo de fundação do cenário, o sujeito decide participar da pesquisa, passa a confiar no pesquisador, e o pesquisador familiariza-se com os participantes e com o contexto do seu estudo.

⁴¹ As estratégias metodológicas foram escolhidas mediante a sua possibilidade de “atuar” como recurso que viabilizou e privilegiou a expressão do sujeito. Nesse sentido, não há regras padronizadas, a escolha do instrumento se fez com base nas necessidades mobilizadas na relação estreita e permanente entre o grupo, os sujeitos e o pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005).

⁴² Foi realizado um Diário de Campo com a finalidade de registrar as percepções, as sensações, os eventos e as imagens que emergiram nos encontros entre os estudantes e a pesquisadora.

volvimento. Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos nesse processo, em dependência das ideias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico (p. 81).

Em síntese, estar *junto* com as crianças/estudantes desde o primeiro encontro foi o que me guiou. Quis cuidar do processo, do acolhimento, oferecer “morada” aquecida, e procurei, insistentemente, com os olhos que queriam encontrar, com olhos que detinham, que se comprometiam, ver as crianças que estavam ali, e também me propus a deixar-me ser vista. Queria estar *em* relação, queria contatar as memórias afetivas da criança que acordava *um pouco mais* dentro de mim, queria que nesse movimento fossem se traduzindo falas, reflexões ou medos de sentir da própria criança.

3 UMA ANÁLISE DAS MARCAS DO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE REPETÊNCIA E QUEIXA NA ESCOLARIZAÇÃO

Quando crescemos e fomos à escola, havia certos professores que feriam as crianças de toda forma que pudessem, zombando de suas decisões ou do que quer que fizéssemos, expondo todas as fraquezas, escondidas com cuidado pelas crianças.

Pink Floyd, The Wall

Neste capítulo são apresentadas algumas unidades conceituais, que tomo como referência para olhar as marcas do contexto escolar na tecitura da criança/estudante que se constitui em meio a experiências de repetência e queixa escolar. Essas marcas, ao se produzirem, produzem vividos: afetivos, cognitivos, sociais; ganham força; são subjetivadas; oferecem sentido; e, objetivamente, se fazem presentes na criança/estudante, na família, e no professor quando o encontro tem esta “marca” específica – uma criança com queixa escolar. Nos encontros e nos diálogos com as crianças/estudantes conheci algumas dessas marcas, marcas que foram subjetivadas e produziram sentidos na sua história de vida, dentro e fora da escola.

De forma geral, as pesquisas na área da Educação e da Psicologia, quando relacionadas ao contexto escolar, têm tematizado questões como: fracasso escolar, problema escolar, evasão escolar, exclusão, inclusão, dificuldades de aprendizagem. Essas tendências serão descritas, a seguir, buscando identificar sua origem e os pressupostos fundantes.

Explícito, inicialmente, os elementos que configuram o fracasso, abordando, em seguida, a categoria da repetência e da evasão, chegando à queixa escolar, à exclusão, ao sofrimento ético-político e à medicalização. E, nesse movimento, expresse o diálogo com os elementos destacados no campo da empiria – fragmentos das experiências do grupo de crianças/estudantes, do grupo de pais/cuidadores, entrevistas individuais com os professores, crianças e seus pais.

O fracasso escolar se insere em uma zona de temas que atingiu o ápice da sua discussão na década de 1980, no Brasil, podendo, assim, ser considerado relativamente novo enquanto problema teórico.

Embora o fracasso escolar seja um fenômeno complexo e não se relacione com causas únicas e lineares, historicamente, têm-se repetido preceitos que atribuem, invariavelmente, a causa do fracasso a um dos elementos que constituem a realidade escolar: ora ao estudante e à família (capacidade, herança genética, motivação); ora desencadeado por aspectos culturais e sociais (dimensões externas à escola); ou, ainda que timidamente, o olhar volta-se para demandas do estabelecimento escolar (formação dos professores, currículo inflexível, políticas públicas de educação).

A fragilidade e as interpretações unidimensionais caracterizam a forma como diferentes recortes teóricos imprimiram visibilidade a essa questão. Tal discussão esteve

presente na tecitura desta tese e impulsionou a busca em direção ao debate, à reflexão e ao conhecimento das questões que configuram a complexidade do tema e suas imprecisões, haja vista, esse ser um ponto nodal, cuja referência nos dá possibilidades de compreender o que ocorre dentro dos estabelecimentos escolares, nas relações de produção de saber, nos encontros e desencontros entre estudantes, seus pares e seus professores.

A partir da década de 1980, a produção teórica sobre o fracasso escolar e sua definição tem contado com pesquisas que se alinham no questionamento sobre o uso dessa expressão, considerada polissêmica, ambígua e discutível. Os questionamentos enfocam as atribuições que continuam identificando o fenômeno do fracasso ao fracasso do estudante que não possuiu habilidade e competência para cumprir com as demandas escolares – discursos que, na verdade, denunciam o sintoma da crise na escola. É indiscutível a presença dos elementos que constituem o processo de construção do saber: o professor – quem ensina; o conhecimento – o que é ensinado; o estudante – aquele que aprende; e a escola – que materializa as condições objetivas em que acontece esse processo.

Desse modo, portanto, é no mínimo reducionista compreender o fracasso a partir do recorte do estudante que não obteve êxito, pois tanto o sucesso quanto o fracasso de uma aprendizagem são atividades em que esses aspectos estão colocados concretamente, numa estreita consonância (CHARLOT, 2000; MARCHESI & PÉREZ, 2004; TORRES, 2004; FERRARO, 2004; COIMBRA, 2008).

Focalizando o cenário europeu, tem-se a Espanha como um dos países da Europa com o maior índice de fracasso escolar, atrelado ao pouco investimento em educação. Lá, a crise da educação, no que se refere ao fracasso escolar, encontra, nas palavras de Galdón, incentivo para se compreender a raiz dos problemas: o apoio limitado por parte do poder público e de toda a sociedade, a falta de delimitação de um plano que possibilite a identificação precoce dos casos de fracasso, bem como a ausência de programas de ajuda (GALDÓN, 2004).

Nesse mesmo país, o fracasso escolar ocupou palco em palestras no período de 1999 a 2002, patrocinado pela Fundação Modernização da Espanha⁴³ – que culminou com a publicação do livro *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural* – organizado por Marchesi e Gil, em 2004. Para Galdón (2004), presidente do patronato da Fundação, a sociedade espanhola não pode resignar-se ao fato de que mais de 25% dos seus alunos não termina, de forma satisfatória, o ensino fundamental e médio, podendo, assim, constituir-se fato gerador de um alto índice de exclusão social desses jovens.

Charlot⁴⁴ (2000), no seu livro *Da relação com o Saber: elementos para uma teoria*, descreve sobre a razão por que deve-se estudar a relação do aluno (nas palavras do

⁴³ Gil, vice-presidente da fundação, define esta como um grupo heterogêneo, de diferentes sensibilidades sociais, políticas e profissionais, unido pela ideia de fazer da Espanha um país mais livre, mais próspero, mais solidário, baseado no bem-estar das pessoas, no ambiente e na solidariedade dos povos (GIL, 2004, p. 11).

⁴⁴ Bernard Charlot desenvolveu pesquisas no ano de 1987-1996 pela ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais – Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-

autor) com o saber e não o fracasso. Justifica o autor que o fracasso escolar não existe como um objeto a ser analisado “[...] o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16). No seu trabalho, o autor aponta o desafio do pesquisador, qual seja, questionar o objeto de pesquisa, apresentado num movimento de desconstrução e reconstrução, descrevendo, ouvindo e teorizando com os sujeitos envolvidos no cenário da pesquisa.

Nessa mesma direção se problematizam, no Brasil, as pesquisas realizadas com crianças e sua escolarização por Souza (2007)⁴⁵ e Souza (2010)⁴⁶. Tais estudos se voltam para o cotidiano escolar, no qual estudantes objetivam suas singularidades, expressam o seu ritmo, o seu tempo e o seu jeito de apreensão do conhecimento; por outro lado, a escola anuncia um tempo e uma forma, muitas vezes, desvinculada do lugar e da voz ocupada por eles, e, nessa seara de incertezas, a defasagem se constrói, estudantes iniciam, cada vez mais cedo, uma travessia marcada pela distorção da sua idade e série, pela aquisição de rótulos e diagnósticos precipitados que profetizam o seu fracasso na escolarização.

No contexto da falta de acesso à escola e da evasão escolar, Torres (2004) traz para o bojo da sua discussão a categoria da repetência, compreendendo-a como um dos maiores problemas do sistema escolar vivido na contemporaneidade; um fenômeno que afeta a maioria dos sistemas escolares do mundo, embora esteja associado a um problema latino-americano⁴⁷. A repetência é uma “solução” interna, que a escola utiliza como forma de abordar a dimensão da não aprendizagem ou da má qualidade dessa aprendizagem. Segundo Torres:

[...] é um indicador claro da não-funcionalidade e da ineficiência interna do sistema escolar, para a sociedade, em geral, e a comunidade educacional, em particular (professores, pais, estudantes, diretores, deliberadores de políticas nos distintos níveis), a repetência é aceita como algo ‘natural’, como um componente inerente e até inevitável da vida escolar. (2004, p. 37).

Salienta, enfim, a autora que a investigação das fontes e da natureza imbricada na repetência remeteria à análise da missão dos estabelecimentos escolares, as suas variá-

Denis) sobre as relações com o saber e com a escola com estudantes que frequentavam escolas do subúrbio.

⁴⁵ O livro *Orientação à queixa escolar*, organizado por Beatriz de Paula Souza, congrega um conjunto de textos marcados por uma prática de intervenção e investigação pautada no olhar que “olha” para a multiplicidade de aspectos envolvidos na queixa escolar. Os textos “[...] tornam-se instrumento de luta por um espaço escolar cuja potência possibilite processos de diferenciação. [...] Os atendimentos narrados [...] parecem exercer essa luta” (MACHADO, 2007, *prefácio*).

⁴⁶ No ano de 2010, Marilene Proença Rebello de Souza organizou o livro *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*, uma importante coletânea que traz registros de pesquisas realizadas COM crianças.

⁴⁷ Com base nas estatísticas oficiais de 1990, registravam-se 35,6 milhões de repetentes no ensino fundamental em nível global, incluindo-se, dentro desses números, unicamente 84 países – quatro deles concentradores de quase metade desse número de repetentes: China, 7,5 milhões; Brasil, 5 milhões; Índia, 3,4 milhões e México, 1,3 milhões (TORRES, 2004, p.34).

veis e aos processos que recaem sobre a aprendizagem escolar. O olhar da autora aponta para uma tendência de se ver a repetência como um problema exterior à escola, ou seja, sustentam-se, mais uma vez, explicações que atribuem a sua causa ao estudante (privado, carente, desprivilegiado culturalmente) ou à família.

Nas narrativas partilhadas, as reprovações e as etiquetas recebidas – marcas do contexto escolar – se evidenciam nas crianças/estudantes da pesquisa:

Gabriel, na época em que foi realizada a pesquisa, tinha 13 anos de idade, era aluno do terceiro ano, com três repetências consecutivas no respectivo ano escolar. Representação que fazia de si: se desenhou com 15 anos ainda no terceiro ano. Quanto ao rótulo que carregava: [...] *as coisas não entram na minha cabeça, esse é o problema, a gente não consegue guardar [...] e*, em outro momento, refere-se a sua dificuldade de aprendizagem relacionada à falta de atenção, não saber ler e fazer muita bagunça.

Israel, idade 13 anos, cursava o quarto ano, no seu histórico escolar acumulava três reprovações, foi encaminhado aos oito anos de idade para uma avaliação psicológica na APAE, segundo a diretora, não restava dúvida, o menino apresentava uma [...] *deficiência mental grave* (sic).

Neymar cursava o quinto ano, na sua trajetória um registro de três reprovações, duas vezes no primeiro ano e uma vez no quinto ano, diagnosticado como disléxico. Da queixa escolar, o que subjetivou: [...] *tenho uma dificuldade para aprender na escola assim como os outros aprendem [...]*.

Juliana e Manoela não tinham histórico de reprovação escolar, ambas diagnosticadas com TDA. O que falam de si: [...] *tenho dificuldade de me concentrar*, diz Juliana. [...] *tenho dificuldade de concentração*, traz Manoela. (Diário de Campo, 2010)⁴⁸.

Ao falar sobre a repetência, expressão que narra experiências de fracasso escolar, sinto-me convidada a trazer, para o âmbito deste diálogo, o fenômeno da exclusão, para mim, uma parte importante desse contexto ambivalente, marcado pela ordem e pela desordem.

Assim, sobre a ordem, tenho-a como ações, algumas vezes, impositivas e enviesadas que assinalam a sentença de reter o estudante na mesma série porque este não obteve “aprendizagem”, o nível de conhecimento necessário para seguir adiante; e na desordem vejo: o estudante reprovado, que vive a experiência do desvio, muda o caminho, rompe com um indicador estatístico, reforça a baixa expectativa, que recai, na maioria das vezes, em novas repetências, conforme aqui retratam as histórias de Gabriel, Israel e Neymar. Como consequência, em algumas trajetórias, a repetência, pode levar à evasão, que legitima a exclusão, produzindo-se histórias de fracasso escolar.

⁴⁸ No decorrer do capítulo serão extraídos recortes/fragmentos das expressões que as crianças/estudantes trouxeram em diferentes momentos da sua participação no grupo/NEAQUE.

Nesse sentido, o binômio inclusão/exclusão é uma opção teórica e metodológica que anuncio como possibilidade de criar zonas de inteligibilidade no encontro entre mim-pesquisadora e os estudantes constituídos *também* a partir da queixa escolar, categoria que é subjetivada pela criança/adolescente, e sua família. Ou seja, esse “dito” que diz algo sobre quem é esse estudante “*maldito*”, suas potencialidades e fragilidades, produz sentidos que vão matizando a sua biografia, cria borrões num *script* onde, algumas vezes, pelas experiências sociais e escolares disponíveis não o “habilita” a passar a limpo sua escritura, a resignificar seu desenho, a mudar a rota e apostar na potência do vir-a-ser. Neymar diz que está ali para aprender, acha que todos que estão no grupo apresentam uma dificuldade *na sala de aula* – considero relevante como finaliza sua expressão⁴⁹ – frase que fora pronunciada no primeiro encontro com as crianças, quando perguntado se sabiam do motivo por que haviam sido encaminhados pela escola ao serviço de psicologia da UNISUL.

Essa observação vem ao encontro do que as pesquisas realizadas por autores expoentes afirmam: essas crianças aprendem, só não aprendem na escola e para a escola. Grande parte das crianças encaminhadas, pela escola, com um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, não tem esse diagnóstico confirmado. Inclusive, alguns dos estudantes recebem sua sentença muito antes de transitar entre o código da linguagem escrita – cada vez mais cedo as crianças chegam aos serviços escolas como forma de resolver o fracasso escolar – fato também atrelado à implantação do ensino de nove anos.

O que parece surpreendente é a cegueira que acomete alguns especialistas, professores, e familiares, que os impede de perceber relações de aprendizagem efetivadas por essas crianças com “dificuldades de aprendizagem” para além dos muros da escola (MOYSÉS, 2001). Quando questiono as crianças/estudantes sobre o que pensam disso que falam a respeito deles, de forma unânime, respondem:

Concordamos [...].

Gabriel pronuncia-se: *[...] acho que tenho dificuldade de lembrar as coisas que estudo [...].*

Simone/pesquisadora, pergunto: - Quem disse isso para vocês?

As respostas variaram entre: *a professora, meu pai, minha mãe, o médico do posto.* (Diário de Campo, 2010).

É inegável o poder do outro, do grande outro, capaz de sentenciar, a partir de pequenas brechas – descoladas, na maioria das vezes, da vida da criança – algo que passa a se constituir como uma verdade que se incorpora de maneira avassaladora nos discursos, nos corpos e nas marcas deixadas na memória do estudante.

⁴⁹ Embora a expressão do estudante: *[...] todos que estão no grupo apresentam uma dificuldade na sala de aula* – sugira uma compreensão de que essa dificuldade ocorre na escola, e que, possivelmente, em outros espaços essa não necessariamente se recoloque, há pouca indicação da importância que isso assume em sua reflexão, ou seja, do quanto se dá conta da sua afirmação. No decorrer dos encontros com os grupos se evidenciam o estranhamento da queixa/encaminhamento e a RESSIGNIFICAÇÃO desta (sugerido pelo seu movimento objetivado nas narrativas e expressões não verbais).

Voltando às categorias inclusão/exclusão, minha compreensão sobre elas encontra referencial nos fundamentos que as compreendem como polaridades que configuram uma unidade. Quando, sob o invólucro “inclusão”, nomeamos alguém ou algo, ao focalizar esse aspecto, nos remetemos a outra dimensão, que é a discussão sobre a exclusão, isto é, pensar a partir do recorte inclusão ou exclusão nos lança a uma busca: analisar o quê ou quem está incluído ou excluído? Ou o quê ou quem está incluindo ou excluindo?

Nesse sentido, me parece que um conceito é indicativo para pensar o outro, são conceitos que coexistem. Tal pressuposto se ancora na expressão de Martins (2002), que afirma ser a inclusão e a exclusão representações dos processos atuais que não podem ser refletidas de forma separada, são dimensões que podem se presentificarem nas relações da sociedade capitalista.

Quando apoio o olhar no referencial da área, verifico que o tema da inclusão/exclusão, assim como o do fracasso escolar, encontra-se marcado por categorias pouco precisas, sendo utilizado para nominar uma diversidade de aspectos inerentes à modernidade, o que parece ser algo partilhado por diferentes autores (CASTEL, 2000; OLIVEIRA, 2000; MARTINS, 2002; RIBEIRO, 2006). De forma geral, as pesquisas sobre esse tema afirmam que a exclusão social vem se colocando para definir, numa mesma terminologia, uma variedade de misérias do mundo⁵⁰, apesar das especificidades que as constituem.

Segundo Castel (2000), existem razões que justificariam o uso reservado do termo exclusão, ou, até mesmo, sua substituição por uma compreensão mais apropriada para analisar as fissuras sociais. Entende o autor, que o conceito exclusão não consegue expressar o conflito social existente, já que não se designa como uma noção que serve de base de análise, parecendo, então, que a categoria exclusão tem somente um potencial descritivo. O fato é que a reconfiguração do capitalismo, associada a dimensões no âmbito da cultura, coloca, no centro das discussões, a temática da exclusão.

Para Oliveira (2000, p. 88), “[...] a exclusão se estabelece como realidade incontornável nas sociedades contemporâneas [...], o panorama socioeconômico em que vivemos desafia a educação a buscar repostas renovadas”. Desse modo, faz-se importante compreender as consequências dessa mudança estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares, refletidas na vida dos docentes e discentes.

Paugam (1996, apud OLIVEIRA, 2000) chama a atenção para o movimento que pretende fixar o aparecimento do termo “exclusão”. O autor localiza o surgimento da expressão no ano de 1970, na França, com o livro de René Lenoir, que denuncia os esquecidos do progresso (os doentes mentais, os deficientes, os anciãos, entre outros). Da mesma forma, Merrien (1996 apud OLIVEIRA, 2000) define a França como o local de nascimento do termo, orientando que os dados sobre a origem não vão além do ano de 1960. Oliveira também destaca que, apesar de o termo “excluído” ter surgido nos últimos anos, no contexto público “[...] sua tematização já pode ser observada

⁵⁰ Ora se refere às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes, aos desempregados de longa duração, outras vezes, aos sem moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros, às pessoas com deficiência, aos velhos ou mesmo jovens (OLIVEIRA, 2000, p. 88).

entre nós nas obras de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, Lúcio Kowarick, Alba Zaluar, Hélio Jaguaribe e Cristovam Buarque” (OLIVEIRA, 2000, p. 90).

No que se refere à novidade, descoberta pelas ciências sociais no uso do conceito exclusão, Ferraro advoga que esta consiste na frequência, bem como na ambiguidade de conteúdo concedida pelas análises. O autor sugere que o resgate “[...] do uso do termo na obra de Marx talvez possa iluminar o debate atual sobre o significado e o alcance teórico e político do conceito de exclusão” (FERRARO, 1999, apud OLIVEIRA, 2000, p. 30). Observa-se, apesar da imprecisão que caracteriza o termo (dado partilhado pelos autores), um movimento que tem se afirmado em busca de avanços na direção de uma maior consistência do conceito, refletindo-se nos estudos que se voltam para além da identificação dos grupos excluídos, enfatizando o processo que pode gerar a exclusão. Vale dizer que a exclusão, no contexto atual, já não conserva o entendimento que a definia nos idos de 1960 e 1970. Desse modo, para Castel (1996 apud OLIVEIRA, 2000, p. 35):

A exclusão não é marginalização, ainda que possa a ela conduzir. Para conferir um mínimo de rigor a este termo, é necessário levar em conta os procedimentos ritualizados que sancionam a exclusão. Eles são muito diversificados, mas remetem a um julgamento pronunciado por uma instância oficial, apoiando-se em regulamentações e mobilizando os corpos constituídos.

Nesse sentido, é importante salientar que o modo como o fenômeno da inclusão/exclusão é construído e legitimado nos discursos e nas práticas (sociais, econômicas e políticas) se objetiva nas estratégias/ações que favorecem o aumento das desigualdades (muitas vezes veladas), acentuando a própria exclusão social, na medida em que esta é internalizada pelos sujeitos, na historicidade de se fazer sujeito no e pelo cotidiano das suas “escolhas/ações”.

Quanto à experiência da exclusão na interface com a educação, trago ao centro da nossa discussão, para que se reflita sobre a exclusão educacional, o papel da instituição escolar que – em consonância com a estrutura social, econômica e política do Estado – produz em si mesma as contradições do sistema.

Bourdieu e Champagne (2008, p. 224, grifo dos autores) apontam que:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Assim, a escola torna-se um palco oficial de práticas onde se institui o mal-estar escolar, expresso, por exemplo, na produção do fracasso escolar – seja pela via da reprovação, da evasão, ou da queixa escolar – que leva alguns dos seus atores a permanecerem do lado de fora, enquanto outros permanecem do lado de dentro, e há, ainda, os que permanecem do lado de dentro, contudo, excluídos “na” escola. Observe-se, dentro deste contexto, que a criança/estudante quando sinaliza, por meio da sua percepção, do seu pensamento, da sua linguagem, dos seus sentimentos e das suas

atividades, alguma limitação ou dificuldade é rapidamente etiquetada: estudante com dificuldades de aprendizagem ou com problemas escolares.

E desse modo, o que era uma suspeita dá origem a uma profecia autorrealizadora. Os problemas experienciados pela criança/estudante nessa situação se configuram, então, como uma situação de fracasso, não consegue obter êxito nas exigências escolares, logo, se sente incapaz e imersa em sentimentos de frustração, entre outros, e pode, conseqüentemente, culminar com o próprio abandono escolar (PATTO, 1990; MACHADO, 1997; CIASCA, 2003).

Para Patto, o mal-estar na educação não é igual nas escolas para ricos e nas escolas para pobres. Sobre isso, a autora aponta concordar com Bourdieu ao afirmar sobre haver mal-estares na educação, uma leitura que é plural,

[...] decorrente do fato de que as classes sociais estão submetidas a interdições, proibições e privações que diferem em função da posição que ocupam na estrutura social. [...] A imposição arbitrária de um arbitrário cultural remete ao campo das relações opressivas de poder, presentes no interior das escolas – opressão tanto mais forte quanto mais a clientela provém das classes subalternizadas. (PATTO, 2010, p. 152).

E mais, uma leitura que, sendo assim, produz efeitos “colaterais” nos sujeitos envolvidos (seja estudante ou professor), gera desconforto, desaloja e, frente a esse verbo-ação, imprime sofrimento.

Parte dessa discussão pode ser observada na longa-metragem do diretor João Jardim *Pro dia nascer feliz*⁵¹, no qual, com maestria e de forma implacável, retratos dos mal-estares na educação compõem cenas do cotidiano escolar. No documentário, questões sociais são delatadas, saem do jugo do banal, descortinam discursos encobertos pela ótica do naturalmente dado, capturam o abismo social que se coloca entre a realidade escolar de estudantes e professores da rede pública e da rede privada. Nas narrativas dos estudantes e professores entrevistados, nos olhares, na arquitetura dos prédios, nos corredores e muros, o mal-estar é sacramentado. Uma crítica profusa ao naturalismo impregnado faz-se presente ao se falar da escola dos pobres – com professores trabalhando em condições precarizadas e estudantes impotentes e desistentes, *na maioria das vezes*, enquanto, do outro lado – na escola dos ricos – se vê professores motivados, falando com suavidade para uma plateia de estudantes, possíveis vencedores, onde os sonhos não são roubados, *na maioria das vezes*.

No Brasil, algumas limitações no setor da educação relacionadas, ainda, à miserabilidade desses mal-estares, podem ser refletidas na relação com o alto índice de reprovação e/ou desistência nas séries iniciais. Os motivos, que levam a criança/estudante à repetência e/ou desistência das aulas, relacionam-se a uma miríade, isto é, podem ter sua origem em aspectos que dizem respeito ao próprio aprendiz, à formação do professor, à estrutura acadêmica da instituição, aos currículos, às salas de aulas

⁵¹ Com a direção, edição e produção de João Jardim, no ano de 2007, o filme/documentário “Pro dia nascer feliz” aborda o tema da educação circulando por diferentes espaços: região pobre em Pernambuco (Escola Manoel de Souza Neto), no Rio de Janeiro (Colégio Estadual de Guadalajara), em São Paulo (Escola Estadual Piratininga II e Escola Estadual Levi Carneiro) e Bairro Alto Pinheiros (Colégio Santa Cruz), realizado pela Copacabana filmes, Rio de Janeiro, Brasil.

superlotadas, à família, ao ambiente em que ele vive, à dificuldade de ensinagem – compreendida como uma atividade complexa, envolvendo questões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, que se efetiva na relação entre o professor e o estudante – ou às estratégias escolares que produzem e marcam a exclusão escolar. (ANASTASIOU, 1998).

É importante ressaltar que, na discussão sobre a localização dos mal-estares na educação, o desamparo docente, ao que me parece, é uma importante dimensão a ser compreendida. Defendo que o número de encaminhamentos de crianças/estudantes com queixa escolar remete, também, às práticas de intervenção dos professores, considerando que ao realizá-las, estes podem viabilizar, ou não, situações onde se dá a construção do saber.

Assim, na perspectiva de pensar o desamparo do professor na relação com a queixa escolar por ele solicitada, B. de P. Souza e Sobral destacam: “Talvez este pedido de ajuda não seja dirigido apenas à criança, mas também a si próprios, postos em xeque em sua competência como educadores e sentindo-se necessitados de auxílio para (re)apropriarem-se deste papel” (2007, p. 131). Nas entrevistas com as professoras, pode-se perceber esse pedido colocado:

Professora de Gabriel: [...] estou muito atenta a ele, e olha que ele nem é o aluno com maior dificuldade na turma. Queria entender o que acontece, será que não tem alguma coisa a mais, um diagnóstico, talvez, dislexia. Ele entende quando falo, ensino, faço a revisão; o problema é quando vai pra escrita [...] é bom termos outra conversa com vocês da UNISUL, mais próximo do final do ano, daí podemos pensar melhor no que fazer, se ele passa ou não[...] (sic).

Professora do Israel: [...] a gente precisa de um diagnóstico da Psicologia para solicitar à Secretaria da Educação a contratação de um segundo professor, não tem jeito [...] com o tempo que tenho de trabalho, não há dúvida, Israel tem uma deficiência mental (sic). (Diário de Campo, 2010).

Ainda sobre essa discussão, trago um recorte da pesquisa de doutorado de Mantovanini que deu origem ao livro *Professores e alunos problemas: um círculo vicioso*, de 2001. A autora estudou e analisou relatos de alunos e professores de uma terceira série de uma escola pública de São Paulo. Os alunos foram distribuídos em dois grupos, um considerado de bons alunos e outro constituído por alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. O estudo é precioso na reflexão e nos realces que apresenta Mantovanini (2001), ao se debruçar e narrar sobre o desamparo docente e discente:

O fato de o professor priorizar as atitudes dos alunos, em sala de aula, como elemento-chave de sua avaliação encontra-se estreitamente vinculado à frustração [...] de se planejar uma aula e boa parte da classe aparentar total desinteresse, fazendo com que o professor fale para as paredes. [...] O professor deprimi-se, pois observa que fala para as paredes; o aluno desiste, pois se sente abandonado num canto qualquer da classe. (MANTOVANINI, 2001, p. 135-136).

Na cena descrita, se confirma o círculo vicioso que, detidamente, foi pesquisado pela autora, um comportamento que se retroalimenta na mesma medida em que um se faz presente na presença do outro, isto é, a frustração e o fracasso de um, remete à frustração e ao fracasso do outro. O sofrimento, que acompanha a criança/estudante, é também vivido pelo professor, pois, deslocar o fracasso de si, pode ser uma forma de não se haver com algo que tem gerado sofrimento e angústia.

Dentro desse panorama, é pertinente o questionamento de Freitas: “[...] como atuam, então, os procedimentos escolares responsáveis pela exclusão no interior?” (FREITAS, 2002, p. 311). Sendo a escola um espaço de contradições, local onde o estudante se constitui na relação com os diversos “outros”, inseridos na produção e na manutenção dos mecanismos de exclusão, torna-se imperativo o desvelamento desses contrários. No texto *Os excluídos do Interior*, Bourdieu e Champagne (2008, p. 224) localizam os excluídos como sendo:

Obrigados, pelas sanções negativas da Escola, a renunciar às aspirações escolares e sociais e que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.

Partindo dessa inquietação, entendo a importância de se evidenciar o que depende da exclusão social e de seus efeitos na escola, e de se localizar os próprios mecanismos da escola que determinam o processo de exclusão, como, por exemplo, as ações recorrentes de: - favorecer os mais favorecidos, e o seu contrário, desfavorecer os mais desfavorecidos; - ignorar os conteúdos de ensino; - não reavaliar os métodos utilizados para transmitir os conteúdos; - não rever o formato e os critérios de avaliação; - valorar aptidões socialmente reconhecidas em detrimento de outras “lidas” como de menos valia cultural; - defender verbetes que levam o estudante e sua família a acreditarem que o sucesso escolar é produto do seu querer e de “dons” recebidos; - instituir a repetência como caminho para possibilitar ao estudante aprender o que “faltou”.

Esse desvelamento possibilita compreender a escola e as ações que a tangenciam e que “[...] tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, [...] são um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (BOURDIEU, 2008, p. 221).

Para Souza (2006, p. 481), na sua pesquisa sobre a formação continuada de professores e o fracasso escolar:

A prática escolar, construída por todas as pessoas que dão existência à sua vida cotidiana, não é coerente nem homogênea. A escola é uma formação social viva; é história acumulada. Em seu interior, coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, ‘modernas’ e tecnocráticas. Cada escola tem sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias.

Portanto, pensar no processo que produz os mecanismos de exclusão educacional nos remete também à ambivalência que se faz presente nas relações estabelecidas na e pela escola. Evidencia-se que, na experiência do sujeito que vive a exclusão na/da

escola, alguns sentidos são impressos na sua trajetória escolar, ou seja, além de saber quem é excluído, é necessário conhecer os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os seus atores; é necessário apreender como o estudante subjetiva o processo de exclusão produzido pela queixa escolar.

A exclusão é uma experiência subjetivada que se objetiva no espaço de relações sociais em que o sujeito está inserido (sala de aula, espaço escolar, família, comunidade, rua, entre outros). A partir da diáde: inclusão/exclusão, é possível perceber o quanto esses conceitos estão coadunados, assim como o quanto ambos reverberam nas práticas escolares.

Pensar em ações que viabilizem a superação das dificuldades, no que tange à qualidade da escola, implica compreender o discurso ideológico que se personifica no cotidiano educacional, além de se fazer necessário analisar, criticamente, as políticas educacionais, já que estas podem se prestar à manutenção do *status quo*, estando a serviço da ordem social vigente. A olho nu, ou seja, nas ações aparentes, podemos ter dificuldades em acessar as intenções latentes dessas ações/projetos, levando-nos a sofrer de uma cegueira social, e, algumas vezes, incorporando nas nossas falas defesas que favoreçam o fortalecimento das práticas que “dizem” ser inclusivas.

De acordo com Almeida (2000 apud FREITAS, 2002, p. 312), “[...] a opção por construir a possibilidade de inclusão significa aceitar e manter a sociedade que produz a exclusão, ou seja, busca-se constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto”.

Com isso não se pretende dizer que a escola, enquanto agência oficial responsável pelo ensino formal e por processos onde, também, ocorre a socialização dos estudantes, perdeu o sentido na atualidade. O que ficou obsoleto foram as leituras que interpretam algumas expressões vindas dos estudantes, assim como todo o arsenal que as sustentam – que permanecem numa constante implementação de estratégias de encaminhamento à queixa escolar – dando força e vitalidade aos discursos que ocultam as questões sociais mais amplas.

A escola é uma instituição social complexa, e, considerando essa especificidade, não está, portanto, desarticulada da sociedade onde se encontra; ela reflete as políticas de uma sociedade capitalista, tendo sido pensada para essa, e não outra, sociedade (TRAGTENBERG, 2004).

Nessa direção, Cardoso (2004, p.114) expressa:

Os estudiosos da educação há muito verificaram que o sistema escolar é um espaço que abriga múltiplas contradições, além de reproduzir e fortalecer diferenciações e hierarquizações sociais. A educação escolar é realizada numa instituição social, a escola, que tem sua forma própria de funcionar, seus próprios constrangimentos e é toda perpassada por poderes também diferenciados e hierarquizados, sempre de alguma forma presentes na relação professor/aluno (com o confronto entre o suposto saber e o suposto não-saber, definindo professores e estudantes como um par sempre desigual e hierarquizado), na relação dos professores entre si (permeada pelas relações com as chefias, direções, coordenações), na relação entre os professores e o corpo técnico-administrativo, na relação entre uma determinada escola e o conjunto do sistema escolar, na relação entre a es-

cola e o seu mantenedor (Estado, mantenedoras religiosas, empresários do ensino).

Dentro do referido contexto, pretender que os sistemas de ensino não sejam reprodutores de processos de exclusão seria uma ilusão. Entretanto, é necessária a crítica aos mecanismos que têm corroborado para a permanência desse tipo de escola, no qual estudantes são submetidos, cada vez mais cedo, a práticas de estigma, desigualdade e exclusão.

Por meio das visitas nas escolas e do contato/diálogo com os seus atores se confirma: essa escola não é mais possível. Mas, que escola seria então? O exercício de refletir sobre essas ações viabiliza o desvelamento de experiências contraditórias, na maioria das vezes, reproduzidas mecanicamente, mas que vêm mantendo o *status quo*.

3.1 A PRODUÇÃO DE SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesse momento, a necessidade me leva a ancorar a categoria exclusão em algum outro porto, também teórico, que ofereça possibilidades de refletir (mais além) a relação entre a criança/estudante e a queixa escolar. Localizo, aqui, que há um esforço a procura de organizar, nas experiências vividas com as crianças/sujeitos desta pesquisa, um nível de compreensão sobre o que ela faz quando a sua trajetória de escolarização é marcada por uma queixa escolar. Em alguns discursos e silêncios, olhares e corpos que vagavam, por vezes, de forma ausente, delataram um jeito de viver (da criança e da família), que “deram” voz à produção do sujeito na queixa subjetivada.

No movimento descrito, localizo, também, um sentimento paradoxal: quanto mais busco traduzir no texto escrito (com o rigor científico) o que fora vivido no texto e no subtexto da empiria, mais o registro discursivo parece escapar. De fato, não é essa uma tarefa fácil! Estou atenta ao desejo de transitar entre a experiência, sem a busca pelo enquadre, que a satura ao emoldurá-la dentro de unidades conceituais prévias. O desejo é de garantir na palavra, que escreve e materializa o fenômeno vivido e estudado, um discurso circular, que segue e mantém o fluxo dos acontecimentos, numa espécie de aproximação e afastamento com o campo vivido e com o campo do conhecimento, traduzindo-se, em diferentes zonas de leitura e matizes, o que foi foco do olhar: a criança/estudante com uma queixa escolar.

Chego, então, a outro(s) porto(s) teórico(s). Ouvindo a criança/estudante com uma queixa escolar, compreendi que houve uma experiência de *humilhação social*, que gerou *sofrimento ético-político* e *processos de exclusão*...

Nesse sentido, dando continuidade ao que me proponho, retomo a leitura do livro *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* de Bader Sawaia (2001), mais especificamente no seu texto introdutório *Exclusão ou Inclusão perversa?*, e no artigo *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*, também presente no mesmo livro. No trajeto, encontro o texto: *Humilhação Social – um problema político em psicologia*, de José Moura

Gonçalves Filho (1998), e, depois, *Humilhação social: humilhação política*, escrito em 2007 pelo mesmo autor.

Destaco que a leitura desses autores foi fundamental para compreender (mais além) o processo de exclusão e seu desdobramento na história da criança/estudante e sua família. Na leitura dos textos, cenas foram emergindo e dialogando com os autores. Quero partilhar aqui a intimidade de alguns fragmentos e narrativas, que contêm o universo dos registros de uma memória afetiva, vividos no decorrer dos encontros.

Sobre a exclusão: é inegável que esta produz, no estudante, uma experiência de sofrimento e de vulnerabilidade, e as respostas que traduziram a experiência se personificaram, em alguns momentos, em forma e em tom de uma voz tristeza ou uma voz protesto, uma voz silêncio... um olhar ansioso, às vezes, perdido, com medo; um corpo encapsulado, tenso; expressões onde facilmente se localizava o registro de um corpo que se produziu, em alguma medida, numa situação/espaco expulsivo e de espoliação.

Compreender o processo gerador de exclusão como o movimento de um grupo que sobrepuja outro, e analisar as especificidades que o constitui, possibilita a explicitação de características atravessadas por uma dimensão objetiva da desigualdade social, por uma dimensão ética da injustiça, que produz na pessoa que viveu a exclusão um sofrimento que é subjetivado (SAWAIA, 2001). O entrecruzamento dos conceitos se coloca aqui, como um recurso para estudar a criança/estudante com queixa escolar.

Ao trazer o conceito de “humilhação social”, definido por Gonçalves Filho (2007, p. 187), como “[...] o rebaixamento que atinge alguém só depois de haver ancestralmente atingido sua família ou raça, sua casa ou bairro, seu grupo ou classe, às vezes uma nação ou povos inteiros”, como uma categoria que diz algo sobre a ação de um sujeito sobre outro, colocando-o por baixo, como inferior, se colocam concretamente, elementos que podem produzir leituras sobre as ações desencadeadas no cenário educacional, ou seja, as crianças/estudantes com queixa escolar, a família e a escola traduzem e falam, em muitos momentos, de expressões que revelam ato de insulto, e, portanto, de humilhação social.

Veja-se, assim, Gabriel, Israel, Neymar e os ditos sobre o que “aturaram”:

Gabriel: *Com a professora de antes eu não conseguia aprender, ela ficava gritando com todo mundo, e brigava com quem não terminasse a cópia do quadro.*

Israel: *[...] os guris dizem que eu sou casqueiro, ficam rindo da minha cara, e, às vezes, me batem – refere-se a quem é viciado em crack.*

Neymar: *[...] a professora falou que eu era malaco por causa da roupa que eu usava [...] – roupas maiores do que a criança que a mãe ganhava no local onde trabalhava como empregada doméstica. (Diário de Campo, 2010).*

Juliana e Manoela: o sofrimento na delação pública:

Juliana: *Fizeram uma comunidade no Orkut, eu odeio a Juliana, eu só chorava e passei a não querer ir mais para a escola.*

Manoela: [...] *ah, a professora fica dizendo que eu vivo no mundo da lua, por onde que eu ando, fica assim, rindo, [...] é não gosto, me dá raiva [...].* (Diário de Campo, 2010).

As crianças partilharam, no grupo, como foram rebaixadas publicamente no contexto escolar. Suas histórias, retratos de uma experiência de humilhação, foram se somando uma à outra, e ali se juntavam olhares e acenos afirmativos com a cabeça, palavras se colavam ao pé da última pronúncia do colega; experiências singulares, que, ao serem socializadas no grupo, faziam eco, reverberavam na subjetividade de cada um.

Nos retratos/testemunhos podem-se ver os machucados, e, nos machucados, “[...] nunca é meramente a dor de um indivíduo, porque é nele velha, já dividida entre ele e seus irmãos de destino” (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 195). Essa dor é repetida ancestralmente nas crianças negras, se reapresenta nas crianças com deficiências intelectuais, nas crianças com queixas escolares, nas crianças pobres, e em todas as crianças, que, ao fracassarem na vida que vive na escola, ela ou a família são culpabilizadas pela ineficiência com que o tema tem sido tratado.

Sendo assim, é possível refletir sobre o quanto a família, também, se apropria do discurso e da experiência do “humilhado”, e sobre como passa a olhar o processo de escolarização dos filhos. Entendo que essas explicações estão a serviço de uma justificativa fragmentada, julgadora e prescritiva no que se refere ao processo de escolarização.

Em estudos desenvolvidos, Moysés (2001), Souza (2007) e Souza (2010), quando se referem ao trabalho realizado com os pais, afirmam que estes costumam estar impregnados com o discurso da escola, dos especialistas; em contrapartida, a adoção desses pareceres anuncia uma percepção fragilizada da produção dos saberes dos seus filhos, e, algumas vezes, gera confusões porque os problemas relacionados à escola, como aprendizagem e memorização, não se evidenciam na rotina diária da criança, em casa e na rua. É sabido que, por desdobramento, como num processo de osmose, a criança/estudante é rapidamente capturada por esse discurso profético, internalizando uma percepção de si mesma como algo incompleto, falho, em que a aprendizagem tem sempre um tempo que ela não consegue acompanhar.

Como discussão neste capítulo, ressalto a importância da reflexão trazida por Sawaia (2001, p 104), acerca da exclusão e do sofrimento ético-político, compreendido como:

O sofrimento ético-político envolve as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diversos modos. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade.

Para a autora, é no sujeito que se apresentam as diferentes formas de exclusão, por isso faz tanto sentido estudá-la pelas emoções daqueles que a vivem, “como moti-

vação, carência, emoção e necessidade do eu” (Sawaia, 2001, p. 98-99). A discussão me parece essencial para compreender o sofrimento vivido pelo estudante com queixa escolar, e como esse produz situações de exclusão. Nesse sentido, o sofrimento ético-político passa a ser uma categoria que oferece elementos para refletir sobre a trajetória escolar, marcada por uma queixa.

Nos encontros com as crianças/estudantes, diálogos, olhares, expressões corporais e faciais, movimento do corpo revelaram uma dimensão subjetiva que a queixa?? constitui, sinalizando fragmentos da sua relação com a escola, com a família e com o social. Procurei criar no campo da pesquisa um cenário que possibilitasse ao grupo contatar suas vivências, tornando visíveis suas dores e sofrimentos, por meio do compartilhamento das vivências e dificuldades; a tentativa era de se estabelecer mediações, intencionalmente organizadas, em que as estratégias de enfrentamento também pudessem ser compartilhadas.

Parafraseando Gonçalves Filho, quando os sentimentos que “surraram” são contatados, partilhados com alguém, no aqui e agora, há a possibilidade de sua RESSIGNIFICAÇÃO, digestão. Dito isso, explícito o desafio colocado, a nós, aos professores, especialistas e pais de crianças/estudantes constituídos numa trajetória com queixa escolar: como criar espaços/abrigo para acolher as diferenças, rompendo com os discursos predatórios da patologização e medicalização da educação e da vida?

3.1.1 Queixa Escolar, Humilhação, Exclusão e outros ditos...

Nesta seção, farei uso de algumas imagens, dialogando com outras produções das crianças/estudantes em diferentes momentos – considerando sua relevância enquanto unidade de análise. Sabe-se que o recurso fotográfico não tem o poder de capturar as marcas subjetivadas nas trajetórias existenciais das pessoas, contudo, a lente conseguiu extrair e revelar um olhar que fala de uma condição social de infância, fazendo-me pensar na subtração do direito dessa criança de poder ser criança, no peso que pode ter se tornado “carregar” experiências de falta de sucesso na escola.

Meu encontro com Gabriel e Israel foi marcado (na maior parte das vezes) por um somatório de olhares que não chegavam ao encontro dos meus; olhares que olhavam para o vácuo entre o aqui, o nós e o lá; olhares com ausência de perspectiva, que, lentamente, foram se confirmando em outras atividades expressivas, como, por exemplo, num desenho feito por Gabriel: - o menino retrata, numa espécie de linha da vida, ele, com 15 anos, ainda no terceiro ano; ou quando refere que, [...] se morrer, morreu, não dá nada, falta é falta [...], ao falar dos riscos quando anda de bicicleta com o primo e se joga na frente dos caminhões; ou, ainda, ao relatar [...] a cadeia é o lugar que ensina as pessoas a ler e a escrever, as pessoas aprendem o certo e o errado, quando não aprenderam na escola. Pergunto-me sobre qual o horizonte que se apresenta como perspectiva de um projeto possível a essa criança? O que nos diz de si com o seu caminhar fletido, com o desvio do seu olhar, com os sentidos que partilha sobre a vida, a escola e o brincar?

Na medida em que os “baús” eram acessados, uma miríade de sensações se fazia presente. Algumas pausas e alguns afastamentos daquilo que “também” produziu desconforto foi salutar para retomar os passos na companhia de quem, para mim, foi o maior produtor de sentidos: as crianças. Acompanhar, dirigir, mediar, estar junto! Desatar os nós, juntar os fios, falar baixinho e bem ao pé do ouvido, sorrir em bando, e, de tempo em tempo, lembrava às crianças: - [...] *estamos aqui porque queremos conhecê-los, saber um pouco das coisas que vocês vivem na escola, do que gostam e do que não gostam na sua escola. É importante que cada um fale sobre o que pensa, e o que espera do grupo - NEAQUE. Desejo que se sintam num espaço seguro, no qual encontrarão cuidado para poderem ser do jeito que for possível a cada um.*

Os convites para as crianças se posicionarem no grupo – diante das escolhas – de expressarem suas vontades foram frequentes; o corpo submetido à disciplina escolar em todas as suas formas de manifestação ocupou o seu lugar no grupo, reproduzindo os modelos de relações hierarquizadas e autoritárias, trazendo um corpo já bastante disciplinado. O que pode comunicar, por exemplo, esta imagem?

Foto 1 - O olhar de Gabriel que não chegava...



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

Longe de pretender estreitar e encurralar as expressões do estudante através de uma leitura reducionista, pretendo, no exercício de construção da pesquisa e no diálogo com os pares, garantir o cuidado como recurso para preservar as vicissitudes da extraordinária complexidade que nos constitui. Dessa forma, os indicadores expressos nas fotos, nas falas, nos desenhos, entre outros, são possibilidades concretas de compreender o processo de subjetivação da queixa escolar, muito além de uma visão linear (de causa e efeito). A compreensão da dificuldade de aprendizagem não se constitui em atrelar o seu desencadeamento ao estudante, como já se tentou, ou à família, e ao professor – marco impreciso na compreensão das dificuldades escolares. A dificuldade de aprendizagem, que prefiro denominar de queixa escolar, “[...] é expressão de uma

subjetividade social repleta de sentidos subjetivos e processos simbólicos diferenciados, que tomam forma singular nesse ato” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 148).

Foto 2 - Israel e o seu corpo como expressão de interdição no espaço social



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

Compreendo que não só as marcas da escolarização, mas, também, as marcas da infância permanecem como um fundo retido na história da criança. Há momentos em que um dado no campo se apresenta e captura esse fundo, que transborda e o deixa vaziar. Quando isso acontece, posso conhecer algo do que a criança tem feito em relação as suas vivências, em relação ao que o outro faz dela, e, potencialmente, nesse rasgo, chega à possibilidade de instaurar a dúvida, de deixar suspenso o rótulo, ressignificar o estigma, e, assim, instrumentalizá-la objetivando trocas que viabilizem a ressignificação da imagem que, possivelmente, subjetivou de si.

A presença de Israel no grupo mobilizava em mim o desejo de cuidar, assim como me despertou Gabriel. O que essas crianças tinham em comum? Essas crianças objetivavam, de maneira perceptível, um corpo marcado por histórias de interdição e expressavam uma fragilidade nas estratégias que, possivelmente, criaram para sobreviver nos espaços de interação social. Israel compartilha, no grupo, que os meninos da sua escola brigam com ele, agredindo-o física e verbalmente – o chamam de casqueiro. Sua fala se confirma na entrevista com o seu pai, o qual referiu:

Pai de Israel: [...] não entendo como ele, um guri grande do jeito que é apanha dos meninos bem menores que ele, digo pra ele que não quero que ele revide os tapas, mas que precisa se defender [...] digo que ele não é casqueiro, que ele precisa estudar, que o estudo é tudo na vida de um homem, pra vencer na vida e mostrar aos meninos quem ele é de verdade [...]. (Diário de Campo, 2010).

Foto 3 – O olhar que comunica



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

Sinto-me mobilizada a encorajar Israel na sua expressão, a falar da importância ao aparecer no grupo, a mostrar suas vontades. Com a chegada do menino, formou-se uma dupla entre ele e Gabriel – que ficou mais participativo, mais espontâneo, depois da entrada do novo integrante no grupo. Gabriel organizava respostas para Israel, quando perguntas eram dirigidas a este, que as repetia sem demonstrar qualquer tipo de reflexão, no sentido de verificar se aquela seria a sua resposta.

Uma característica na configuração do grupo foram as mudanças que ocorreram a cada novo encontro, ou seja, cada criança se fazia presente dentro da sua especificidade de ser aquela criança, não só naquele grupo, mas também naquele dia. Foram observados jeitos diferentes de se colocar no grupo, tratando-se da mesma criança. Os sujeitos foram se reinventando: um dia a criança mais falante estava mais recolhida, noutro, a que apresentava um nível de atenção mais focal, dispersava-se mais, entre outras características.

A dupla de meninos encontrou um lugar, uma dinâmica de se expressar. Israel “pegava” as colas oferecidas pelo novo amigo, que soprava as respostas diante de brincadeiras simples, como, por exemplo, na brincadeira de Stop⁵², ou perguntas realizadas ao grupo. Enquanto Gabriel ficava mais crescido na presença e nas trocas que realizava, às vezes, tirava “onda” do colega que – sem se dar conta – caía nos alvos da quase pegadinha do menino. Em outros momentos, observava-se, na ação da criança/Israel, um corpo parado diante da nova consigna. Não parecia tratar-se de um corpo

⁵² Brincadeira sugerida por Gabriela ao grupo, e que consistia em: cada participante colocava a mão com um número de dedos específicos; o número somado no grupo, correspondia à letra do alfabeto a partir da qual os participantes deveriam encontrar palavras. As palavras que iriam compor o jogo foram escolhidas pelo grupo (nome, cidade ou país, time ou seleção, fruta, minha sogra é...).

paralisado, mas, sim, de um corpo em busca do seu tempo para processar e acomodar o que era solicitado; em outras ocasiões, parecia se revestir de uma pesada armadura que dificultava o seu mexer, talvez, construída ao longo da sua trajetória como forma de proteger-se das agressões advindas do meio (punições, envergonhamentos, machucaduras).

Chamavam a atenção – além das suas marcas existenciais – as marcas que deixava na pele; o menino tinha um comportamento que se repetia: ficava cutucando-se, arranhando-se nas pernas e nos braços até sangrar, formando uma pequena ferida no local. Esse fato podia ser observado em diferentes contextos no grupo, mas, sobretudo, nas situações em que lhe era solicitado algo, nesse caso, quando ficava em evidência, por menor que fosse o pedido, como: falar do desenho que fez, contar um pouco da sua escola, entre outros. Esse dado foi confirmado pelo pai num tom de quem estava cansado de falar ao menino para que não ficasse mais se beliscando.

O comportamento de Israel me faz lembrar o trabalho com crianças, realizado por Violet Oaklander (1980). Nele a autora descreve o comportamento de crianças que apresentavam dificuldades em expressar a raiva. Ao resgatar as histórias delas, Violet observa estratégias que foram construídas para lidar com o sentimento, uma delas consiste em agredir-se a si mesma, ou seja, retrofletindo o seu sentir, pela dificuldade em expressar a raiva ao outro, ao campo (OAKLANDER, 1980). Recordo-me disso ao buscar compreender um possível caminho criado por Israel, que pudesse justificar as arranhaduras provocadas por ele na sua própria pele. Recordo também da ação em que, ao buscar sair do corpo “dormente”, quando sentimos uma parte amortecida, nos utilizamos de pequenos movimentos para “acordá-lo” – seria essa outra leitura possível – tocar-se para acordar o corpo adormecido, ainda que de maneira pouco saudável, considerando as marcas/feridas que ficam no local? O que faz uma criança escolher a interdição como caminho no espaço das trocas sociais?

Na tentativa de estabelecer uma relação existente, pautada numa compreensão histórica do sujeito, busco, por meio de alguns indicadores, localizar, na história do menino, fragmentos de uma dimensão do coletivo/social que tenham sido, possivelmente, incorporados e adquirido um status de sentido subjetivo, um estigma que ele passa a se reconhecer, a incorporar.

Na fala do seu pai, pronunciamentos remetem à noção de incapacidade, desqualificação:

Pai de Israel: *Israel não sabe fazer nada, não sabe jogar um futebol, nem soltar uma pipa, fica o dia todo assim, nesse jeitão, se ele bota uma pipa no ar, os guris cortam a pipa dele na hora.*

Israel: *Mas eles usam cerol, e isso machuca, machucou um motoqueiro esses dias, contestando. (Diário de Campo, 2010).*

O comentário passa despercebido ao pai, mas eu retomo, dizendo *que ele tem razão, que, além de perigoso, deve ser difícil manter a pipa voando*. Nesse momento, Israel dirigiu um olhar que se manteve comigo por pequenos instantes. No campo de futebol, a cena se repete, o corpo pesado do menino corre atrás da bola, movimentos expressam pouca destreza com o jogo. Dificuldade? Ausência de dom? Mais provável

falta de familiaridade com a bola, com a ginga e com o jogo. Israel convida o pai para jogar bola, o pai resiste, reitero o convite do menino para participar com ele e com o Neymar da brincadeira. O pai responde:

Pai de Israel: *Não, não, nunca joguei futebol, não assisto a jogo na televisão, nem quando é Copa do Mundo [...] na minha infância não praticava esporte, tive que começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família.* (Diário de Campo, 2010).

Na foto a seguir, vê-se Israel no campo, antes da entrada do seu pai (que depois atende ao pedido do filho). E aqui, histórias adquirem proximidade e semelhança. Hereditariedade? Talvez, se nos enveredássemos por leituras a-históricas da constituição do sujeito, que nos fazem perder de vista as “determinações”, dadas as condições de vida de cada criança na sua feitura de vir-a-ser.

Foto 4 - A criança, o corpo e a interdição



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

Há uma nítida mudança no comportamento da criança, com a chegada do pai. Israel assume uma postura ativa frente aos toques e busca da bola. O pai dá direção ao filho, recaindo num tom de invalidação:

Pai de Israel: *Corre atrás da bola, filho, tu não corres! Tu tens que tirar a bola do gurizinho! Tu tens que chutar com força! Assim não dá.* (Diário de Campo, 2010).

Como se percebe nos comentários tecidos pelo pai, há um retorno aos marcadores, que salienta um comportamento com pouco êxito. Em atividade realizada com os

pais⁵³, foi possível observar as dinâmicas assumidas pelos integrantes de cada família. Alguns implicaram, chamaram o filho para a brincadeira, que consistia na criação de um brinquedo (pedindo opinião, solicitando que escolhessem os materiais, colassem, cortassem); outros assumiram mais a direção, delegando tarefas. Entre Israel e seu pai, mais uma vez, a interdição: o pai assume a construção do brinquedo, não consultou o filho no que poderiam planejar, bem como não delegou nenhuma atividade. Enquanto isso, Israel, na sua não ação, observava com atenção o que ia sendo construído pelo pai.

Foto 5 - Um corpo que para! E no silêncio respeita o limite



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

⁵³ O último encontro de cuidadores foi realizado com os responsáveis e com a presença dos filhos – ocorreu no segundo semestre de 2010, a atividade consistiu numa oficina de sucata, na qual os pais construíram um brinquedo junto com os filhos, socializando no grupo o que fora vivido.

Foto 6 - Sem resistência, sem contestação, um corpo que se “deixa” vencer



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

Foto 7 - E mais uma vez...



Fonte: Registro iconográfico da pesquisadora

Quando finalizada a atividade foi solicitado aos pais e às crianças que falassem como havia sido a experiência. E, mais uma vez:

Pai de Israel: *O Israel não fez nada. Nem um motorista ele foi capaz de fazer para o caminhão, olha aí, as outras crianças ajudando o tempo todo [...].* (Diário de Campo, 2010).

O menino sorri timidamente. É evidente que o pai, na cena que fora vivida, não percebe, no seu jeito, a ausência de um pedido ao filho, a falta de incluí-lo, de agregar na sua produção a ideia do menino – muito obstante, percebe como desfez com rapidez o que seu filho esboçou: o início de um boneco, feito com bola de isopor e palitos. Israel mostrou ao pai o que estava fazendo, e este pareceu não prestar atenção, tomando-o da sua mão, desfazendo-o. Ah! Então, encontramos o culpado por Israel “ser do jeito que é”? Não, encontramos um pai com expressões verbais, e não verbais, que nos levam a pensar nas suas próprias expropriações e na história que se repete:

Pai de Israel: *Custei a brincar, não crio nada, nada mesmo! Sempre trabalhei muito, desde muito novo, e o meu filho precisa muito de mim, depende de mim para tudo [...] eu poderia ter copiado o brinquedo de alguém aqui no grupo, mas fui fazendo e fui dando conta, cada ser humano faz o que sabe, né?* (Diário de Campo, 2010).

Na sua fala, o orgulho de si pela conquista do objetivo (fazer o brinquedo); venceu sem recorrer à cópia dos outros brinquedos, parece, nem de perto, “ensaiar” enxergar nuance do seu jeito de se relacionar – que também inviabiliza Israel a fazer outras escolhas – e, muito menos, perceber, apesar da singularidade que os marca, a profunda semelhança existente nas histórias de cada um. Sobre isso, Moysés (1998, p 226) advoga:

A história da escolarização de cada criança, geralmente, repete a história de seus pais e de seus irmãos mais velhos. E elas sofrem, incorporam a incapacidade, a doença. Consideram-se pouco ou nada inteligentes porque não sabem ler. Têm medo de serem internadas, pois acreditam que, para aprender a ler e escrever, precisam ser hospitalizadas. Mas não é uma doença?

Retomando a fala do pai de Israel *cada ser humano faz o que sabe*, eu acrescentaria, e o que pode fazer para se sentir parte do grupo. Israel cria como estratégia se esquivar, busca o canto da sala, o lugar onde pode permanecer de espreita, o espaço da invisibilidade, que, por outro lado, o torna visível pelo estigma presente. Na escola, como isso aparece? Em conversa com a professora de classe e com o professor de Educação Física, evidencia-se a exclusão entre os seus pares, como, por exemplo, nas aulas de Educação Física:

Professor de Educação Física de Israel: *[...] quando a sala é dividida em equipes, Israel é sempre um dos últimos a ser escolhido, ele e outro aluno – que também tem dificuldades. Na medida em que Israel vai ficando por último é perceptível sua intimidação, e como forma de atenu-*

ar o problema tenho optado por dividir a turma em dois grupos (pares e ímpares), cada criança recebe um número e deve se agrupar conforme a sua numeração. Israel apresenta limitações nos seus movimentos, na destreza com a bola, comportamentos que deveriam estar mais desenvolvidos, considerando a sua idade. (Diário de Campo, 2010).

Nota-se, na narrativa destacada, uma perspectiva que se funda numa concepção de desenvolvimento baseado em etapas, faixas etária, comportamentos norteados por um marcador biológico; contudo, o professor pareceu atento às questões do estudante, criou estratégias para minimizar as cenas em que Israel era, visivelmente, excluído pelo grupo. Sua estratégia em dividir a turma mostra percepção e cuidado com a criança que era submetida a recorrentes constrangimentos.

Para a professora de classe, na sala de aula, a situação se repete:

Professora de Classe de Israel: *Israel não é bem-vindo nos grupos, tem também, a questão de higiene pessoal, em alguns momentos, desencana risos e chacota dos colegas, o que o deixa numa situação de exposição. Já conversei reservadamente com o estudante e com a sua madrastra, cheguei a presentear-lo com um perfume, dizendo sobre a necessidade de cuidar do corpo, da roupa, de ficar cheiroso para as meninas, aproveitando o seu interesse no momento por uma delas [...]. (Diário de Campo, 2010).*

No dia em que fui até a escola, após o diálogo com os professores e com a coordenadora adjunta da instituição, fui também encontrar-me com Israel. No final do corredor, lá estava ele, sentado numa carteira “do lado de fora da sala”, sorriu e me cumprimentou. Pergunto:

Simone/pesquisadora: *- O que você faz aqui, do lado de fora?*

Israel: *- Lá dentro tem muito barulho, não consigo copiar a lição.*

S: *- Este é o seu material? Você pode me mostrar? (Diário de Campo, 2010).*

Sua mochila estava jogada no chão, com o zíper aberto, o caderno em que realizava a cópia se constituía de algumas folhas em branco, exercícios incompletos, alguns finalizados com a letra da professora. A letra de Israel é de difícil compreensão; o menino escreve com um lápis bem pequeno, o que, talvez, dificulte a escrita. Israel estuda nessa mesma escola desde pequeno, é conhecido por todos, inclusive a sua família. De acordo com o depoimento de uma das professoras *o menino mora numa rua perigosa – próxima a um ponto de tráfico de drogas e de prostituição* (sic).

E, quando o estar do lado de fora (seja na escola, nas brincadeiras da rua, em casa com os familiares, entre outros) se torna, absolutamente, a única zona de conforto possível? A presença de Israel no NEAQUE se deu desse jeito – com ele do lado de fora, e com algumas inserções dentro do grupo – era fundamental que ali, no nosso grupo, o seu direito de ser como quisesse e, sobretudo, como pudesse, não fosse violado, evidenciado ou associado a comportamentos de menor valor. Aproveitando uma das ocasiões em que a criança estava “dentro”, naquilo que seria a produção de um

desenho, alguns traços que se juntavam lembrando um cachorro, um animal com quatro patas, pergunto:

Simone/pesquisadora: - *O que é isso?*

Israel: - *Um cavalo.*

S: - *Onde está o cavalo?*

I: - *Indo para o campo.*

S: - *E o que ele vai fazer lá?*

I: - *Vai também ficar sozinho* – esse também ecoou de maneira estridente, remetendo-me a todos os lugares por onde a criança tem passado e também fica sozinha.

S: - *Quantos anos têm esse cavalo?*

I: - *Treze anos* – sua idade na época.

S: - *E o que esse cavalo sente quando fica sozinho?*

I: - *Silêncio.* (Diário de Campo, 2010).

O silêncio é sua resposta. Talvez a resposta possível ou o sinalizador de até onde pude chegar ao seu baú. Na resposta-silêncio e no olhar que saiu do contato, me senti convidada a ficar junto no silêncio-conversa.

Neste estudo, a compreensão das produções expressivas da criança não se sustenta em uma análise que pretende interpretar o desenho, por meio da configuração obtida como produto dos traços desenhados, seja pela ausência dos olhos representados em pelo menos duas dimensões, ou se o cavalo está voando, sem chão, ou outros elementos que se inserem nessa matriz de avaliação padronizada. O desenho, dentro da perspectiva histórico-cultural, adquire sentido a partir da história contada pela criança que o desenhou; o partilhamento dos sentidos que imprime a sua criação é algo que situa o processo de interiorização do significado e dos sentidos subjetivos que ela lhe confere.

Segundo Ferreira “[...] a linguagem verbal é fundamental para a constituição e interpretação do desenho, uma vez que a percepção e a produção gráfica da criança são configuradas pelos significados culturalmente produzidos” (FERREIRA, 1998, p. 12).

Sobre as impressões e imprecisões presentificadas nas narrativas de Israel, relacionadas à escola, transcrevo:

Simone/pesquisadora: - *O que o deixa feliz na escola?*

Israel: - *Ficar sentado na carteira* – responde o que o colega Gabriel sugere.

S: - *O que o deixa triste?*

I: - *Quando solto pipa e o pai manda estudar* - que sugere uma relação com o prazer vivido no brincar, no soltar a pipa e a frustração na interrupção com o comando do pai.

S: - *Você disse que gosta da sua escola, por quê?*

I: - *Por que ela é bonita.*

S: - *Tem alguma coisa que você não gosta na sua escola?*

I: - *A merenda* – outra sugestão do colega que ele aceita.

S: - *Sente raiva quando?*

I: - *Solto pipa, e depois, quando a professora é chata* – a pipa é uma brincadeira presente no cotidiano do menino, que adquire um especial sentido; a raiva pode surgir quando perde sua pipa para os meninos que usam cerol, quando o pai pede para estudar e parar a brincadeira.

S: *Por que você acha que tem dificuldades na escola?*

I: *Por que não consigo escrever no quadro.*

S: *O que sua professora fala?*

I: *Que eu sou bagunceiro e preciso me esforçar.* (Diário de Campo, 2010).

Ao perceber que Israel, em alguns momentos, trocou o seu silêncio ou a sua resposta pela resposta que Gabriel sugeria, eu voltava até ele e confirmava se era aquilo o que pensava ou se aquela era a resposta do colega, e, em todos os questionamentos, Israel dizia tratar-se da sua resposta. De que marcas o menino “fala”, o que coloca nas trocas sociais e afetivas realizadas comigo e com grupo, nas histórias que conta de si, na história contada pelo seu pai ao contar a sua história, e naquilo que a escola sugere? A percepção que Israel tem de si parece legitimar-se na construção de um estigma coletivo já consolidado, que se expressa nas suas atividades individuais. O corpo que “dorme” me faz pensar no desvio que o menino toma como maneira de viabilizar, minimamente, algum nível de troca e de inserção social. Poderia ser a rebeldia, a agressividade, a preguiça, ente outros, todos tratando de etiquetas que nominam um conjunto de “problemas de comportamento”, em que alguns insistem em relacionar, por meio de um enfoque simplista, com uma causa individual. Para Moysés (1998, p. 227):

Crianças expropriadas precocemente de sua infância [...] Na maioria, predomina a introjeção do rótulo, do estigma. Outras, brigam bravamente, resistem. Até aprendem, contra tudo e contra todos. Lutam, com um vigor exuberante. Aí, são “agressivas”. Crianças sofridas. [...] Curvam-se, dobram a coluna, como se carregassem sobre os ombros um peso enorme. O peso do não-aprender. O peso do estigma. O peso da inserção social.

Israel realizou as atividades propostas no grupo, do seu jeito e ao seu tempo, às vezes, esparramando-se nas almofadas, demandando pausas, olhares para ver como o colega fazia, e (também)... como expressou no seu desenho, e na história contada no desenho que criou sozinho. A companhia mais efetiva que contou foram os palpites nas respostas, sugeridas por Gabriel. Minha presença se colocava diante da sua parada, ou seja, quando iniciava algo e desistia no meio do caminho. Aproximava-me da criança, perguntava se precisava de ajuda e como eu poderia ajudá-lo. Todas as atividades, sem nenhuma exceção, foram terminadas.

Nesse sentido, considerando as respostas e os produtos esperados no universo escolar dos estudantes – respostas balizadas pela lógica da normalidade, média padrão – imagino, no espaço da sala de aula, onde se juntam tantas outras crianças com suas histórias, necessidades e pedidos, somados aos percalços inerentes às instituições de ensino (falta de professor, salas de aula abarrotadas, precariedade nas instalações, políticas educacionais ineficientes), o sério risco que Israel corre em tornar-se mais um número que engrossará as estatísticas do fracasso escolar.

Para a escola, Israel deve ter [...] *um retardo mental grave, além da dificuldade de aprendizagem [...] apresenta limitações nos seus movimentos, na destreza com a bola, comportamentos que deveriam estar mais desenvolvidos, considerando a sua*

idade (sic); o menino tem dificuldade em se inserir nos grupos, sofre agressões físicas e humilhações. Para o pai, o menino não sabe fazer nada, [...] não sabe jogar um futebol, soltar uma pipa, fica esperando que tudo seja dito [...] para mim a escola do Israel é maravilhosa [...], só não entendo como é que ele chegou ao 4º ano, se ele não sabe ler e nem escrever, nisso eu sou contra, se não aprendeu tem que repetir o ano, e tem que ficar até aprender. O que Israel fala de si: [...] lá na minha escola, os guris batem em mim, abaixam as minhas calças [...] eu não consigo escrever no quadro, gosto de soltar pipa e brincar na rua [...].

O que parece dizer Israel com sua história? Precocemente foi submetido ao estigma de possuir uma deficiência intelectual, e, desde que iniciou sua escolarização, passou por vários encaminhamentos e algumas avaliações. O rótulo de incapacidade foi subjetivado, diagnóstico já funcional que tem justificado o “seu” problema. É como se a criança expressasse uma quase desistência de si, e da vida; o corpo que fala, o silêncio, a linha de fuga que recorre para sair do “bando” produz desconforto, mobiliza impotência, traz questionamentos.

Afinal, do que precisa Israel para lembrar-se e nos lembrar de que é uma criança num devir? Bastaria um programa de ensino voltado para as especificidades observadas na sua relação com o ensino, e sobre o que é capaz de aprender? Seria o encontro com pessoas disponíveis, e, sobretudo, com ações intencionalmente planejadas, que lhe possibilite construir aprendizagem – partindo do pressuposto fundamental de que TODA criança é capaz de aprender?

3.2 A QUEIXA ESCOLAR MEDICALIZADA: DOS DISCURSOS OBJETIVADOS NAS HISTÓRIAS E NAS PRÁTICAS

Como já vimos, as crianças/estudantes que participaram do estudo têm uma trajetória em comum com relação ao motivo por que foram encaminhadas/demanda: - em todas, há um indicativo de que apresentam uma dificuldade que interfere na aprendizagem, sendo o “problema” localizado na criança. E, também, tem em comum a forma como se configuraram os encaminhamentos ao Serviço de Psicologia: três chegaram com um encaminhamento da escola, e com diagnósticos pautados sob a égide da medicalização; duas com encaminhamentos do médico do Ambulatório Materno Infantil da universidade, com o diagnóstico de TDA (transtorno de déficit de atenção); e quatro das cinco crianças estavam submetidas a tratamento medicamentoso ou haviam feito uso de substância psicoativa⁵⁴ como prescrição para tratar a “queixa escolar”. Assim, a medicalização coloca-se como uma questão necessária a ser discutida nessa realidade. Por medicalização compreende-se o processo em que, por meio de um discurso cientificista, se transforma, artificialmente, um problema que é coletivo, de or-

⁵⁴ As substâncias psicoativas se caracterizam por exercerem efeitos sobre a atividade psíquica ou sobre o comportamento.

dem social, político, econômico, educacional, num problema localizado no sujeito, ou seja, num problema individual⁵⁵ (MOYSÉS, 2011).

A medicalização parece ser a forma como a queixa escolar é objetivada pela escola, pela família e pelos serviços de atendimento médico/psicológico em cada uma das histórias dessas crianças/estudantes, como vemos a seguir.

Gabriel, **o que o outro/mãe diz ter Gabriel [...]** *cabeça fraca para os estudos, a irmã mais nova já sabe coisas que ele não sabe ainda.* O menino foi encaminhado ao Serviço de Psicologia com a queixa escolar: *não sabe ler e escrever, reprovou três vezes no 3º ano, é introspectivo na sala de aula.* **O que a professora diz de Gabriel [...]** *não posso esperar que ele seja capaz de fazer determinados exercícios que outros conseguem, mas ele também não é o único com dificuldades de aprendizagem na turma [...]* *o que posso fazer para ajudá-lo? Será que ele não tem... dislexia?* **Como Gabriel expressa o processo de subjetivação da queixa?** Chega ao grupo e nos encontros com o corpo fletido e com o olhar distante; o silêncio tem sido sua resposta nos diálogos com o grupo; as solicitações para permanecer do lado de fora, à margem no grupo é um caminho de escolha recorrente. O que diz de si: *[...] tenho dificuldades na escola dona [...]* *se a pessoa não aprende na escola, aprende na cadeia, não dá nada [...]*. Como se desenha na construção da linha do tempo? Com quinze anos, ainda no 3º ano.

Israel e **o olhar do outro/escola** expresso no encaminhamento que solicita para *[...] que fosse medido o grau mental do estudante [...]* *o estudante apresenta uma deficiência mental grave, com a experiência que tenho na educação não tenho dúvida disso.* **O que chega falando de si:** *Estou aqui para aprender a não brigar com os amigos, a não bater nos colegas, respeitar o professor e aprender coisas na escola.* **O que diz seu pai:** *[...] já não sei mais o que pensar: pra escola ele tem um problema, vou à pediatra, e ela diz que está tudo certo com o guri, aqui com vocês também, mas, pra neuropediatra, ele tem um problema, assim, na forma como aprende, na última consulta recebeu um medicamento Imipramina. Eu parei por conta porque o guri pode se viciar, né?*

Juliana e Manoela foram diagnosticadas, por um neuropediatra, como tendo TDA. Fizeram uso de medicamentos durante dez meses (Ritalina). **O que a mãe diz [...]** *em função das dificuldades de concentração, notas baixas, ansiedade, o neuropediatra disse que Juliana e Manoela apresentavam transtorno de déficit de atenção.* **O que Juliana e Manoela falam:** *[...] acho que estou aqui porque tenho dificuldade de me concentrar [...]* *acho que é isso, tenho falta de concentração [...]*. **E as professoras, o que dizem?** Em três tentativas por telefone, não foi possível agendar um horário na escola (semana de provas, gincana, horário especial). O que isso pode sinalizar sobre o funcionamento escolar?

Neymar e o que **o neurologista e a psicopedagoga disseram:** *[...] ser portador de dislexia.* Fez uso de medicamento (Ritalina). Atualmente é acompanhado por outro

⁵⁵ Conceito apresentado por Maria Aparecida Affonso Moysés, em palestra realizada no II Seminário Internacional a Educação Medicalizada, ocorrido em novembro de 2011, na cidade de São Paulo/SP, na Universidade Paulista - UNIP.

médico, no Posto de Saúde, que lhe receitou um antidepressivo (Dipramina). Faz acompanhamento com endocrinologista em função da baixa estatura que possui para sua idade. **O que a mãe diz sobre o filho:** [...] *digo pro meu filho que ele é um menino normal, inteligente, não tem nada de errado com a cabeça dele, ele só precisa estudar mais que os outros meninos [...] cheguei a falar pro médico que eu não queria dar mais o remédio pra ele, o médico respondeu assim: - está vendo essa receita? Então, está aqui, e é pro teu filho, ele precisa disso, agora tu faz o que quiseres. Eu fiquei confusa, né, porque é ele que estuda sobre isso. Do que a escola se queixa [...] ele deve ter algum problema. O que Neymar fala de si: Acho que estamos aqui porque parece que temos uma dificuldade para aprender na escola.*

Esses fragmentos oferecem visibilidade para alguns aspectos que me parecem fundamentais, no que tange ao tema da medicalização da criança e do adolescente/estudante, e a forma como esses discursos são subjetivados (por todos os participantes do cenário escolar). Como já expressei, a trajetória de escolarização da criança/estudante marcada por uma queixa escolar tem produzido sofrimentos, processos de exclusão, naqueles já excluídos, em boa parte dos casos, na esfera social, afetiva, educacional. A lógica medicalizante imprime, a essa realidade, sentidos, ou seja, a criança/estudante não aprende porque tem um transtorno, um distúrbio, um problema que mascara as questões de ordem social, política, educacional, entre outras. E, assim, se estabelece, portanto, o retorno às explicações que culpabilizam os estudantes que, segundo a escola, não aprendem ou apresentam dificuldades para aprender.

Nesse mercado em que se configuram a indústria dos diagnósticos e a indústria farmacêutica, na ação de criar doenças, a medicalização da Educação (no discurso e prática) tem cumprido, de forma eficaz, o dispositivo de controle, a submissão das crianças/estudantes, e tem garantido, com isso, o silenciamento de conflitos de outra ordem. Ou seja, a medicalização da Educação tem orientado uma prática de vigilância punitiva – majoritariamente balizada pela contenção química – prática que, no âmbito escolar, tem se mostrado eficaz, mas, ao que parece, à saúde da indústria farmacêutica⁵⁶.

Do que trata o dispositivo⁵⁷?

⁵⁶ O consumo do Metilfenidato comercialmente conhecido como RITALINA (Novartis), RITALINA LA (Novartis) e CONCERTA (Janssen) –, medicamento prescrito por psiquiatras e neurologistas para tratar estudantes diagnosticados com TDAH – segundo informações do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM, 2009), a droga teve um aumento de 1.616% nas vendas, no período de 2000 a 2008. Isso significa que as vendas cresceram de 71 mil caixas de medicamento ao ano, para a marca de 1.147.000 (um milhão, cento e quarenta e sete mil). Disponível no link <http://idum.org.br/>. No ano de 2010, o consumo chegou a 2.000.000 – informação apresentada por Marilene Proença Rebello de Souza, em palestra realizada na 2ª Mostra de Práticas em Psicologia, ocorrido em setembro de 2012, na cidade de São Paulo/SP. Segundo Moysés, **qualquer intenso aumento no consumo de um medicamento já causaria alerta**; a indústria farmacêutica é a segunda indústria mais lucrativa e poderosa (só perde para o poder da indústria bélica) - Disponível no link <http://www.rtv.unicamp.br/webtv/?vd=290>.

⁵⁷ Para Deleuze, o dispositivo é “[...] uma espécie de novo ou meado, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções

Trata de ordenamento, prescrição, normatização, linhas de força. Nesse emaranhado que configura o dispositivo, subjetividades são produzidas, em meio a linhas de enunciações, de visibilidade, de força, de subjetivação, de fratura. Um dispositivo, porém, trata também de roubar sonhos, movimentos, conforme observado, por exemplo, na narrativa de um dos estudantes ao falar sobre as coisas que poderá aprender na cadeia quando não conseguir aprender na escola, diante da falta de perspectiva ao se desenhar com 15 anos ainda na mesma série, ou, seguindo a mesma direção, ao expressar que se morrer tudo certo, morreu.

Essas expressões sinalizam e falam de um jeito específico de viver a infância, e de ser criança; falam de um problema social que remete ao direito de poder ter uma educação de boa qualidade, que avance para além do acesso e da permanência na escola, garantindo, assim, que os infinitos modos de aprendizagem, e os vários tempos em que essa aprendizagem possa ocorrer sejam atendidos na sua expressão singular. E, ainda, que possa ser compreendido, numa dimensão afirmativa em que esses comportamentos lidos como “faltosos” são elencados. Como se observa no campo da Educação, o cenário descrito confirma o importante crescimento dos diagnósticos entre as crianças e adolescentes em idade escolar, e o exponencial aumento dos encaminhamentos aos especialistas.

Com isso presente, faço um recorte. O meu olhar se volta, aqui, para a discussão relacionada à temática da medicalização da Educação – trazendo os estudos da Psicologia Escolar Crítica, e as discussões vinculadas ao Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade –, que tem buscado se contrapor e refletir sobre o discurso que confere, mais uma vez, explicações organicistas, portanto, numa perspectiva individual, remete a questões de outra natureza. Falo de um tema que me afeta, no lugar de onde falo e com quem falo. O ponto em questão expressa a relevância e a necessidade de discutir práticas de intervenção na contramão de um discurso forte e hegemônico, que tem sido imperativo no campo da educação e da saúde, o discurso da medicalização da vida.

De que forma esse discurso se localiza em diferentes momentos na história dessas crianças? Ao mesmo tempo em que a medicalização é vista como uma solução rápida e imediata por alguns pais, ela também é questionada por outros:

Mãe de Gabriel: - [...] *ele tem um problema na cabeça, ele não consegue gravar as coisas.*

Pai de Israel: - [...] *não sei mais o que pensar e esperar desse guri [...] eu parei o remédio por conta, porque o guri pode se viciar, né?*

Mãe de Neymar: - [...] *parei o medicamento porque o menino só queria saber de dormir, ficava reclamando de dor na barriga [...].* (Diário de Campo, 2010).

De que forma esse discurso se localiza em diferentes momentos na história?

No ano de 1975, no livro *A Expropriação da Saúde: nêmesis da medicina* – Ivan Illich examina o processo da medicalização e o impacto psicológico que ela impõe aos

diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras” (DELEUZE, 1990, p. 155).

indivíduos submetidos a esse fenômeno. Entre outras discussões, o autor refere-se à área médica como a empresa médica que ameaça a saúde, e afirma: “[...] a colonização médica da vida aliena os meios de tratamento, e o seu monopólio profissional impede que o conhecimento científico seja partilhado (ILLICH, 1975, p. 9).

Nessa estrutura social e política, ocorre um processo de destruição, pelo qual as vítimas são capturadas e ensinadas a desejar terapias, tornando-se consumidores de cuidados da medicina “[...] torna-se impotente para curar-se ou curar seus semelhantes” (ILLICH, 1975, p. 9). Isso se consolida e se fortalece a partir de uma organização corporativa, alinhada e estrategicamente potente nas suas alianças e manobras. Ou seja, os clínicos contam com a cooperação de professores, psicólogos, fonoaudiólogos, laboratórios farmacêuticos, e, mais recentemente, de psicopedagogos na contribuição da produção e reprodução de um discurso que fratura a compreensão da criança/estudante com problemas na escolarização – quando submetidos “essencialmente” a explicações medicalizantes. Esse aspecto se reflete, por exemplo, nas ênfases temáticas que têm sido alvo das programações nos cursos, seminários e congressos (nas referidas áreas), organizados numa perspectiva de diagnóstico estruturante, pautado no modelo nosológico, contando com o patrocínio de alguns laboratórios – setor que cresce vertiginosamente – como já citado. E que, na década de 1970, como já afirmava Illich, era essa indústria, de cuidados médicos, um dos grandes setores econômicos de mais rápida expansão.

Vêm se somar à discussão os estudos de Machado (1978), nos quais ele analisa alguns elementos sobre a representação da medicina social na sociedade, presente em 1830. Na análise de espaços urbanos, os médicos da época se depararam com o crescimento das cidades e, conseqüentemente, das instituições (hospitais, fábricas, prisões, escolas, entre outros). Como prática médica, caberia à medicina social resolver o impasse: se por um lado as instituições eram necessárias à sociedade, por outro lado, significavam “[...] focos de doença e desordem e, como tal representam um perigo para todo o urbano” (MACHADO, 1978, p. 279). À medicina social coube o desafio de dominar o perigo que existia no interior das instituições, e que representavam ameaça de desordem à sociedade; em outras palavras, iniciava-se o projeto de medicalização dos estabelecimentos. Além de analisar a relação entre o espaço urbano e o espaço institucional, a medicina social entra nas instituições propondo ordenação no seu interior. Nas palavras do autor, “o objetivo final da medicina social é, de maneiras diversas, formar ou reformar física e moralmente o cidadão” (MACHADO, 1978, p. 281).

Machado destaca, ao analisar o texto de Manoel Antonio de Almeida, *Memórias de um Sargento de Milícias*⁵⁸, a defesa de uma exigência – o controle da vida da criança – através de uma instituição para ela voltada e perfeitamente medicalizada. Naquele cenário, não utilizar o saber médico na escola significava comprometer o futuro da sociedade, tornando o colégio uma ameaça aos internos, ao invés de espaço de formação de cidadãos “sadios”. Nesse sentido, era a criança objeto privilegiado da medicina.

⁵⁸ Romance de Manuel Antônio de Almeida, originalmente publicado em folhetins no Rio de Janeiro, entre 1852 e 1853. A narrativa do texto incorpora a linguagem das ruas, da classe média e baixa, fugindo aos padrões da época nos textos narrados.

Quanto à criança brasileira, esta era retratada como um pequeno monstro, que deveria ser transformada, – e a escola – seria o caminho da transformação.

Pode-se evidenciar, pela presente pesquisa, um retorno a esse cenário: crianças medicalizadas e medicadas como prescrição de “tratamentos” para transtornos questionáveis sobre a sua existência dentro dos parâmetros proferidos – há um problema genético e crônico – o tratamento é para sempre. O discurso normalizador que a medicina estabelece sobre as escolas preconizava (lá?) a relação de autoridade, e a subordinação era um fundamento.

[...] a presença médica não deve se restringir ao espaço da enfermaria; seu poder de decisão e organização deve ser amplo, ocupando toda a escola [...] É o médico que deve decidir sobre a admissão de funcionários e professores, pois é ele que, em última instância, é capaz de avaliar a idoneidade moral e intelectual das autoridades educacionais. (MACHADO, 1978, p. 301).

Destaco a pertinência das produções de Illich e Machado (década de 1970) para análise do contexto atual (século XXI). Afirmaria – no que tange ao processo de medicalização da vida e da educação – estar vivendo o que Illich descreveu sobre o poder da medicalização de produzir uma sociedade mórbida, e, como desdobramento, produzir sofrimento à saúde do indivíduo. O que, para Illich, caracterizaria a *iatrogênese social*, “[...] compreendida pelo efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta” (1975, p. 43).

No exercício da pesquisa, nos deparamos com o seguinte quadro: **quatro** das cinco crianças, além de serem medicalizadas, já haviam sido tratadas com medicamentos (Ritalina, Imipramina, Dipramina) como forma de “prescrição” médica ao tratamento da queixa escolar; e, em **todas** as cinco crianças, tinha-se o viés da medicalização na compreensão da dificuldade apresentada na escola. **Dois** das cinco crianças tinham a expressão de um corpo adoecido, marcas de um olhar surrado, de um movimento e de uma linguagem traduzindo os efeitos e o perigo de se ter, eminentemente, o peso de uma **única** compreensão a respeito da sua aprendizagem – trata-se de um problema! E o problema está na criança/estudante que não consegue aprender.

O debate (sem demora), no âmbito da medicalização abusiva de crianças e adolescentes, foi tema de uma pesquisa⁵⁹ realizada no Serviço de Psicologia da Unisul em 2011, objetivando delinear as características do uso de medicamentos psicoativos por crianças e adolescentes encaminhados ao serviço escola. Para estabelecer esse delineamento, foram coletados dados de 367 prontuários de crianças e adolescentes atendidos no serviço no período entre 2006 e 2010. Buscava-se identificar: - os tipos de

⁵⁹ A referida pesquisa é parte de orientação contemplada no programa do Artigo 170. Foi realizada pelas acadêmicas Priscila Machado e Carmem A. D. Eidelwein, sob minha orientação e da professora Ana Maria Pereira Lopes. O Programa de bolsas de Pesquisa do Artigo 170 tem como objetivo incentivar o exercício da pesquisa aos alunos de cursos de graduação presenciais da Unisul (com grau de carência econômica e financeira), complementando sua formação acadêmica por meio da participação em projetos de pesquisa sob orientação de um professor. O recurso é oriundo da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, previsto no Artigo 170 da Constituição Estadual. O tema da pesquisa surge nos questionamentos mobilizados no NEAQUE e a participação das acadêmicas como extensionistas no projeto (observavam-se empiricamente crianças medicadas na queixa escolar).

medicamentos prescritos, as fontes de encaminhamentos, os diagnósticos relacionados e o tempo de uso dos medicamentos junto às crianças e adolescentes; - localizar as queixas que levaram ao uso de medicamentos psicoativos por crianças e adolescentes; - identificar de que forma as motivações, no uso de psicoativos por crianças e adolescentes, se articulavam com as queixas escolares; - e problematizar a ocorrência de processos de medicalização como desdobramento do uso de medicamentos psicoativos por crianças e adolescentes usuários do serviço. Para isso, foi realizado um protocolo de registros, analisando os relatos (descritos nos prontuários) dos responsáveis pelas crianças e adolescentes.

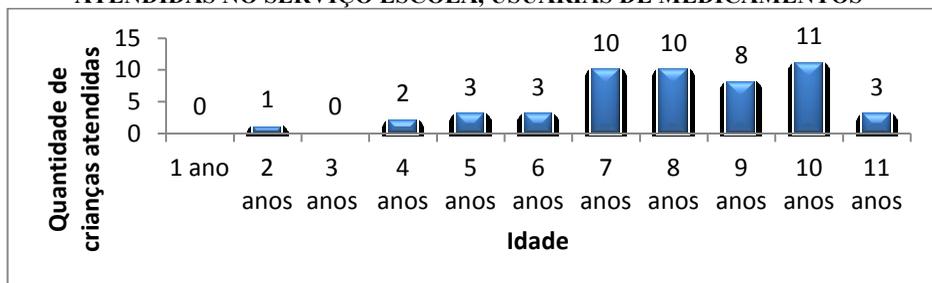
Em síntese, os indicadores da pesquisa apontaram para uma proeminência de crianças e adolescentes medicados com substâncias psicoativas, destacando-se, na categoria designada, a prevalência dos anticonvulsivantes⁶⁰ prescritos às crianças e aos adolescentes.

A neurologia é a especialidade médica que indica o maior número de prescrições a crianças; e a psiquiatria aparece como a especialidade que mais prescreve a adolescentes. No que abrange os motivos dos encaminhamentos, a queixa escolar é responsável pelo maior número de encaminhamentos, expressando-se em diferentes descrições – nas crianças (problemas na escola, dificuldades de atenção, dificuldades de leitura e escrita), e nos adolescentes (dificuldade de leitura e escrita, dificuldade de aprendizagem, distúrbio de atenção, comportamento) – o que vai ao encontro de pesquisas semelhantes. As motivações para justificar a “entrada” de tratamento medicamentoso, com a prevalência de psicoativos, estão articuladas fortemente com demandas/queixas escolares e falta de “sucesso” da criança e do adolescente na aprendizagem (COLLARES, 1990; SOUZA, 2002; MELO e PERFEITO, 2006; MOYSÉS, 2008).

Na sequência, apresento gráficos, súmulas das análises, produtores de visibilidade sobre o contorno que o tema adquiriu no desenvolvimento desta pesquisa. O material oferece um mapeamento que caracteriza o perfil das crianças e dos adolescentes atendidos no serviço, as principais queixas responsáveis pelos encaminhamentos, e evidenciam o uso exacerbado de medicamentos para “tratar” questões escolares no âmbito de uma competência médica.

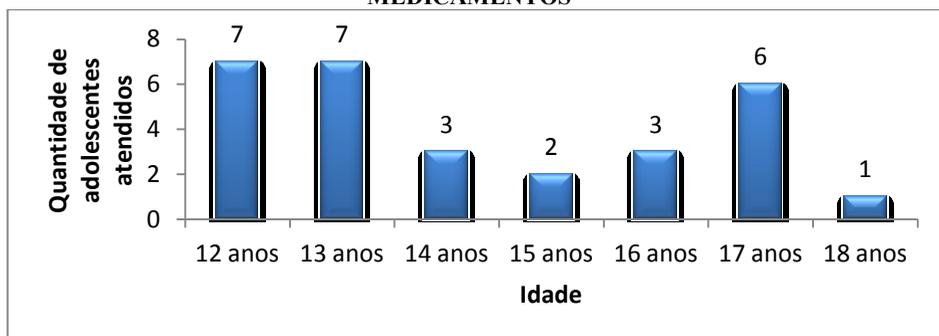
⁶⁰ Possivelmente relacionado aos comportamentos “desviantes”, típicos dessa fase do desenvolvimento.

Gráfico 4 - CARACTERIZAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DAS IDADES DAS CRIANÇAS ATENDIDAS NO SERVIÇO ESCOLA, USUÁRIAS DE MEDICAMENTOS



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2006/2010.

Gráfico 5 - CARACTERIZAÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DAS IDADES DOS ADOLESCENTES ATENDIDOS NO SERVIÇO ESCOLA USUÁRIOS DE MEDICAMENTOS

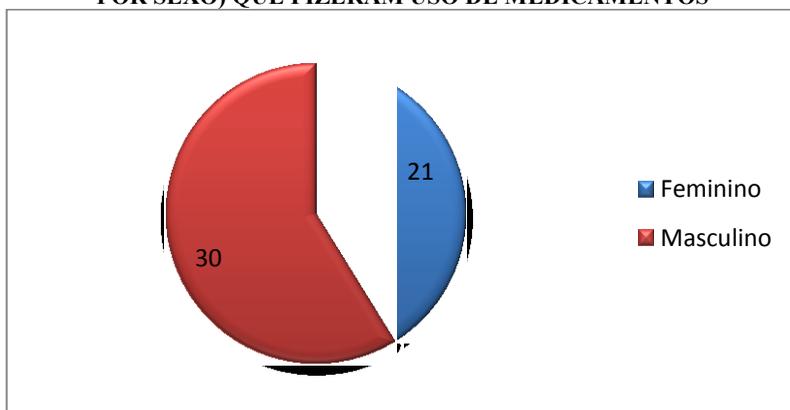


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2006/2010.

No Gráfico 4, observa-se a prevalência da idade de crianças que fizeram uso de medicamento em torno dos sete e dez anos. Já, no Gráfico 5, registra-se o início da adolescência como um número que se mantém maior, sofrendo uma diminuição no período seguinte, e, aos 17 anos, o número se aproxima entre as faixas etárias de maior uso. Os dados localizados correspondem a outras pesquisas; ou seja, o número de crianças encaminhadas com queixas escolares tem ocorrido, fundamentalmente, nos primeiros anos de escolarização, muitas inclusive, com diagnóstico de dislexia, num momento em que o desenvolvimento da linguagem escrita ainda não se efetivou.

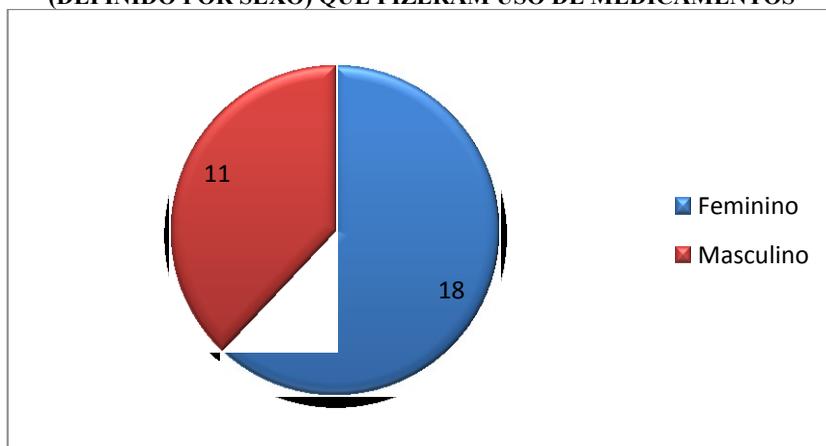
Minha experiência, como supervisora no serviço escola, tem sinalizado que crianças/estudantes são encaminhadas cada vez mais cedo aos especialistas em busca dos diagnósticos, e, com isso, inicia-se, também precocemente, a medicação como justificativa para solucionar a questão (MELO, PERFEITO, 2006; LUENGO, CONSTANTINO, 2009; CARVALHO, SOUZA, 2009).

Gráfico 6 - CARACTERIZAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE CRIANÇAS (DEFINIDO POR SEXO) QUE FIZERAM USO DE MEDICAMENTOS



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2006/2010.

Gráfico 7 - CARACTERIZAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE ADOLESCENTES (DEFINIDO POR SEXO) QUE FIZERAM USO DE MEDICAMENTOS



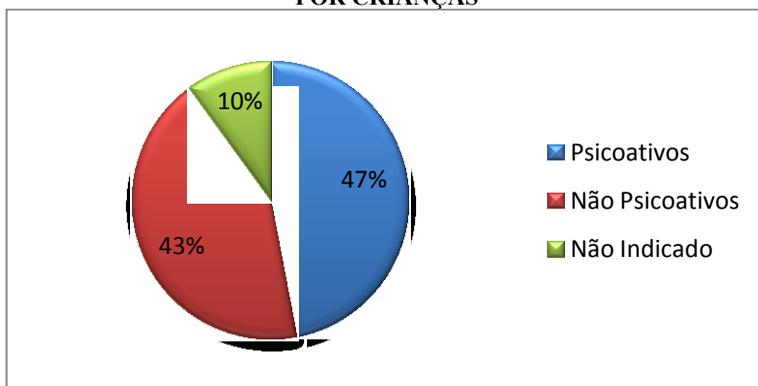
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2006/2010.

Quanto ao número de crianças e adolescentes atendidos no Serviço de Psicologia entre 2006 e 2010, observa-se, nos Gráficos 6 e 7, que, das 51 crianças que faziam uso de algum tipo de medicamento, 30 são do sexo masculino e 21 do sexo feminino. Entre os adolescentes, 18 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, totalizando 39 adolescentes atendidos fazendo o uso de medicamentos. Ou seja, o número de

adolescentes do sexo feminino, que fazem uso de medicamento, é superior ao do sexo masculino.

As informações confirmam descobertas sobre haver características específicas na trama que envolve comportamentos de meninos e meninas e a questão escolar. Os comportamentos das meninas são mais avaliados positivamente que os dos meninos. Há tipificações atreladas à questão de gênero, que favorece ou dificulta o olhar do avaliador, como, por exemplo, se espera “naturalmente” da menina o trabalho na sala de aula, a obediência; enquanto do menino a brincadeira e a desobediência. Os comportamentos produzem relações de afetos que podem aproximar ou desencadear zonas de conflitos entre o estudante e o professor (BRITO, 2006; DAL'IGNA, 2007; GARDINAL E MARTURANO, 2007).

Gráfico 8 - CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE MEDICAMENTOS UTILIZADOS POR CRIANÇAS



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2006/2010.

Gráfico 9 - CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE MEDICAMENTOS UTILIZADOS POR ADOLESCENTES



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados dos prontuários do Serviço de Psicologia, período 2006/2010.

No Gráfico 8, observam-se os tipos de medicamentos utilizados por crianças e adolescentes. Destes, 47% são medicamentos psicoativos e 43% não psicoativos, em 10% não há especificação do tipo de medicamento de uso contínuo feito pela criança. Já, no Gráfico 9, visualiza-se que entre os adolescentes, os medicamentos prescritos são da ordem de 63% de medicamentos psicoativos e 37% de não psicoativos, não havendo medicamentos de uso contínuo não especificado nesse grupo.

Os dados em destaque confirmam a ocorrência de processos de medicalização como desdobramento do uso de medicamentos psicoativos em crianças e adolescentes usuários do serviço, assim como a relação entre queixa escolar e tratamento medicamentoso, ou seja, a medicalização é uma marca das crianças que participaram da pesquisa de tese, mas também é uma marca recorrente das crianças atendidas no Serviço de Psicologia da universidade.

Penso, então, nos apontamentos de Machado (1978) e no seu grau de atualidade: “Dentro da escola, há uma investida sobre a totalidade da vida dos colegiais, condição para que se opere a transformação desejada e procurada” (p. 302); e de Illich: “A proliferação dos profissionais de saúde não é malsã só porque os médicos produzem lesões orgânicas ou distúrbios funcionais: ela o é, sobretudo, porque eles produzem dependência” (1975, p. 50).

De que forma esse discurso se representa na história? Alinhando-se a essa discussão, trago algumas passagens que retratam cenas do cotidiano no Brasil e nos EUA, em 2010: matérias veiculadas em meios impressos e digitais oferecem uma notícia sobre a abrangência e o perigo envolvido no embate entre a Queixa Escolar e a Medicalização.

Na folha de São Paulo, a reportagem intitulada: “*Infância tarja preta*”⁶¹, conta a história de um garoto americano que começou a tomar antipsicóticos aos 18 meses, e seus efeitos colaterais. A matéria é sucinta e traz a “saga” da mãe, com seu filho, numa peregrinação – de médico em médico – na busca de um diagnóstico; Kyle Warren (o menino) foi diagnosticado inicialmente como autista, seguido de transtorno bipolar, hiperativo, e com problemas de insônia. Quanto aos medicamentos ingeridos pela criança aos três anos de idade, segundo prescrição médica: um antipsicótico, um antidepressivo, dois soníferos e um medicamento para TDA. Kyle participa de um programa da Universidade de Tulane (EUA), atualmente está com seis anos de idade, frequenta o primeiro ano escolar, e tem obtido sucesso nas atividades de estudo. Os novos médicos, que atendem o menino e sua mãe, realizaram o desmame das drogas, mas a criança permanece com um medicamento para TDA. Nos EUA, a receita obtida com a venda de antipsicóticos em 2009 foi da ordem de 14, 6 bilhões, o que significa dizer que 500 mil crianças e adolescentes tomam antipsicóticos nos EUA.

Em setembro de 2010, recebo em minha caixa de correspondência eletrônica a notícia partilhada pelo professor de Matemática da UFPA, João Batista do Nascimento: “[...] estão tirando sangue de crianças em Minas por desconfiarem que a não aprendizagem em matemática possa ser por defeito genético”. A pesquisa é realizada com

⁶¹ DUFF, Wilson (Do New York Times), em Opelousas, Louisiana. *Infância tarja preta*. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 set. 2010. Caderno 5.

crianças e adolescentes com dificuldades na Matemática, em Minas Gerais. Para os pesquisadores, as dificuldades persistentes na disciplina pode se tratar de uma doença – a discalculia – um tipo de transtorno “crônico” na aprendizagem da disciplina. A “doença” não foi completamente desvendada pelos cientistas, mas estima-se que 6% da população não tenham habilidades com os números. As crianças e os adolescentes que participam do estudo têm idade entre 7 a 14 anos, são oriundas de escolas públicas e privadas; e, como parte da pesquisa, os estudantes são submetidos a testes de inteligência, testes psicológicos, entrevistas clínicas, e têm o sangue coletado para exames laboratoriais. O que defendem os pesquisadores: - que a causa da discalculia é de ordem genética, e pretendem identificar as áreas do genoma associadas ao transtorno.

Também no Brasil: há um projeto do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Psiquiatria do Desenvolvimento para a Infância e Adolescência (INPD), com financiamento público e privado. O projeto terá duração de cinco anos, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) disponibilizou R\$ 520 milhões ao projeto. Dos institutos envolvidos: Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (IPq), profissionais das Universidades Federais de São Paulo (Unifesp), do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Bahia (UFBA), de Pernambuco (UFPE), do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras, além de centros de pesquisas internacionais – universidades de Yale, Harvard, John Hopkins.

O projeto visa “prevenir” as doenças mentais e diagnosticá-las precocemente. O alvo são as crianças em idade escolar, a estratégia é utilizar a escola e outros aparelhos de institucionalização de crianças, incluindo os serviços públicos de saúde. Hipótese (não comprovada) da pesquisa e seu fundamento: existiria uma lesão cerebral como causa biológica das doenças mentais, um desequilíbrio em neurotransmissores e genes, ou seja, um problema no cérebro. Com isso em vista, os autores defendem a criação de uma subespecialidade da psiquiatria, denominada de Psiquiatria do Desenvolvimento ou da Infância e da Adolescência, e, nesse sentido, a medicina poderia tratar e prevenir as doenças antes da sua manifestação.

As pesquisadoras Lima e Caponi, do Núcleo de Estudos em Filosofia e História das Ciências da Saúde⁶², da Universidade Federal de Santa Catarina, numa leitura crítica do projeto do INPD, afirmam:

[...] podemos dizer que estamos diante de um superdimensionamento do poder de solução dos fatos da vida, por uma medicina psiquiátrica e sua verdade científica, que lança mão de diagnósticos de doenças não manifestadas, baseados em comportamentos a serem contidos por psicofármacos e pela orientação de condutas. É um projeto em fase de implantação, que conta com amplo financiamento, público e privado, e credibilidade institucional para sua implantação. É uma medicalização do social e do psíquico, que serve mais à indústria da doença do que à saúde da população. (LIMA, CAPONI, 2011, p. 1328).

⁶² O núcleo apresentou no Seminário “A vida medicada: ética, saúde pública e indústria farmacêutica”, em agosto de 2009, o vídeo institucional do INPD de apresentação do projeto de intervenção – disponível no link <http://inpd.org.br/videos/>.

No texto-*denúncia* das autoras, encontro a proximidade na análise e crítica proferidas por Illich (1975):

[...] os medicamentos se transformam cada vez mais em utensílios reservados legalmente e tecnicamente aos médicos, as pessoas estão cada vez mais inclinadas a se infligir danos com estes, sejam prescritos ou obtidos de contrabando. Na medicalização de um medicamento o torna de fato mais perigoso. [...] o indivíduo é instruído para seguir o comportamento que convém a uma administração de pedagogos, de pediatras, de ginecologistas, de geriatras e às suas diversas classes de servidores. A riqueza de informações sobre o meio natural é degradada por sua especialização; a escola, a rua e a atmosfera asséptica da clínica se enriquecem de prescrições profissionais e se empobrecem em opções para aqueles que aí se encontram encerrados. O homem domesticado entra em estabulação permanente para se fazer gerir numa sequência de celas especializadas. (p. 54 e 57).

Tanto na análise crítica quanto no texto-*denúncia* dos autores, surpreende-me a semelhança e a forma como os temas se recolocam. Apresento parte de um episódio ocorrido em agosto de 2010, numa reunião com o professor e neuropediatra do curso de Medicina da Unisul e parte da sua equipe⁶³, eu, e as professoras Regina Ingrid Bragnolo e Ana Maria Pereira Lopes do curso de Psicologia da mesma instituição. A cena registra uma forma/tendência de um grupo (dentro da mesma instituição) de olhar, receber e encaminhar as crianças com queixa escolar que reforçam a perspectiva da medicalização.

A reunião deu-se mediante solicitação de dois professores do curso de Medicina ao coordenador do curso de Psicologia, e aconteceu, conforme pedido do grupo da Medicina, no espaço onde se situava o Ambulatório Materno Infantil (AMI), localizado em outro *campus* da universidade. Sentávamos todos em uma mesa retangular; o professor levanta-se e, utilizando um tom professoral, “oferece” uma aula sobre a sua trajetória profissional, com destaque à relevância do seu trabalho na neuropediatria.

Na sua conversa-*aula*, há uma forma intimidativa. Sua narrativa fica confusa para mim, às vezes, beirando a própria contradição. Na verdade, localizo, naquele cenário, a minha confusão: eu tinha uma expectativa, no caminho até a reunião, conversávamos (eu e minhas colegas) sobre as possibilidades e os ganhos que a parceria representaria no trabalho com os estudantes, a família e a escola – era essa a parceria que vislumbrávamos diante das discussões e dos estudos realizados no curso de Psicologia e no NEAQUE; experimentava um excitação na possibilidade iminente (ainda que no meu imaginário). Ao finalizar a sua aula, o professor esclarece sobre o que esperavam da Psicologia, de qual parceria falavam:

Neuropediatra: - [...] *queremos de vocês o diagnóstico Psicológico.*
(Diário de Campo, 2010).

⁶³ Constituída por uma assistente social, uma pedagoga (ambas voluntárias no AMI), e uma enfermeira da Unisul.

Iniciamos, então, descrevendo qual era o nosso fundamento, nosso olhar e prática de intervenção junto às crianças/estudantes, obviamente, expressando um jeito de trabalho que se contrapunha à solicitação realizada pela equipe do AMI (entenda-se neuropediatra).

Em um tom alterado e com ironia, o professor diz que não poderíamos ser contra o diagnóstico, justificando que, inclusive, a escola precisava saber o que o estudante apresentava quando identificada uma dificuldade impeditiva da sua aprendizagem. Argumentamos que, no trabalho realizado, observávamos também um contrário, ou seja, o perigo (em situações diversas) que se tornou o diagnóstico nas mãos da escola, e da família. Laudos sendo pronúncia de uma sentença, justificando comportamentos de desistência dos professores, familiares, e, por conseguinte, se concretizando na desistência do próprio estudante, e uma crença na sua incapacidade.

O professor rebate e traz o exemplo de uma experiência vivida por ele. Na sala de espera do ambulatório, uma criança, com oito anos de idade, brincava com alguns objetos. O neuropediatra se aproxima e, entre outras coisas, pergunta à menina quantos são três mais dois. A menina permaneceu em silêncio. O professor interpretou que ela não sabia a resposta. Então, ele mostrou a operação com os dedos (três mais dois), e a garota, segundo ele, ri e, num tom infantil, responde corretamente: são cinco, como ele queria. Daí conclui o diagnóstico: essa menina tinha uma idade mental de uma criança de cinco anos, não sabia somar, tinha dificuldade em compreender o abstrato, e continua: claro que essa menina poderá concluir o ensino fundamental, poderá se tornar uma boa dona de casa, talvez se torne capaz de fazer uma boa feijoada, ou a melhor.

A cena relatada expressa um diagnóstico profético, reducionista, a-histórico e pretensioso, na medida em que acredita ser capaz de, em apenas uma conversa de sala de espera, “dar conta” de dizer quem é essa criança, e o que poderá se tornar quando crescer.

Do encontro, e do desencontro, firmamos um combinado: aguardaríamos uma mensagem, via email, dos profissionais do AMI para agendarmos uma nova reunião, desta vez, no Serviço de Psicologia. Passaram-se dois anos, a mensagem não chegou, mas, as crianças e as famílias continuaram a chegar com a conclusão diagnóstica de TDA, e sendo medicadas. Foram localizadas, nesse período, no serviço escola, quatro crianças acompanhadas/encaminhadas pelo AMI, com o mesmo diagnóstico e medicamento.

O panorama elencado traz a necessidade premente de se alavancar debates, dentro da academia, com as diferentes áreas de formação que atuam, na prática, com crianças e adolescentes, ampliando-os à comunidade. Isso porque tal realidade pode ser refletida por discursos e práticas medicalizantes, e, nas práticas medicalizantes, se engendram dispositivos de controle: tem-se controlado corpos, pensamentos, sonhos, processos de imaginação; controlam-se a criança e o adolescente na expressão da sua resistência diante dos processos de normatização e de exclusão.

Que as vozes-*denúncias*, aqui reunidas, possam produzir ecos, e que esses ecos, possam criar (em alguma medida) desvios, linhas de fuga, resistência, não adesão à lógica, que vem fortemente revestida com a promessa de uma falsa normalidade, de uma felicidade e de uma produtividade a qualquer preço. Quanto à moeda de troca? Uma cápsula que traz, no seu em-si, a potência para uma existência em conformidade

com as leis-mandamentos, que, na atualidade, regem e seduzem a relação do homem, da mulher, do adolescente e da criança. Há que não se perder de vista a lógica operante da medicalização, presente, em grande parte, na racionalidade que tem buscado explicar os fenômenos e os estados de ânimo que “acometem” a existência humana.

E, por quê? Porque encontrei, no encontro-*conversa* com as histórias das crianças/estudantes enquanto contava sua história, um inédito, uma potência no seu devir criança. E porque, como anuncia o compositor⁶⁴, *Paz sem voz não é paz é medo*, e porque me assusto quando a paz e o silenciamento são produzidos, quimicamente, no interior das casas e das escolas e legitimados por uma indústria de diagnósticos.

Como síntese deste capítulo, destaco a análise do processo de subjetivação das queixas escolares pelos estudantes, apresentando o referente empírico no qual a experiência de humilhação, exclusão e crença na incapacidade vão produzindo marcas e oferecendo sentido na biografia constituída em meio ao “pouco sucesso escolar”. Importante destacar, também, a discussão sobre a medicalização, tema presente nas histórias das crianças da pesquisa na relação com os cenários da sua interação (escola, família e especialistas), ou seja, a queixa escolar tem um viés capturado pelo discurso da medicalização da educação, que confirma um retorno às explicações centradas no sujeito e no ambiente.

No próximo capítulo, apresento o movimento dos estudantes, em diferentes momentos: nos grupos, na entrevista individual, no momento da chegada e saída dos encontros, na conversa informal, enfim, trago experiências sinalizadoras de uma queixa na qual foi possível localizar significados e sentidos sendo mobilizados, postos em suspensão, estranhados, e, em algumas histórias, o registro de novos sentidos trazidos pelo estudante, o que denominarei de ressignificação.

⁶⁴ Refiro-me ao compositor musical Marcelo Yuka, da letra da música Minha Alma (A paz que eu não quero).

4 NO MÉTODO, A LIÇÃO: DO DISCURSO SUBJETIVADO, O ESTRANHAMENTO VIVIDO E A RESSIGNIFICAÇÃO POSSÍVEL...

A gente até pode ter uma dificuldade para aprender, mas a professora também tem uma dificuldade para ensinar.

Juliana

Apresento, neste capítulo, os indicadores, expressos pela criança/estudante e por alguns pais e professores, relacionados à atribuição de novos sentidos produzidos (pelo estudante) acerca da queixa escolar.

A ênfase, aqui, está no desvelamento do processo como uma queixa subjetivada, aspecto que oferece sentidos à vida do estudante, pode se modificar a partir de mediações intencionalmente planejadas, objetivando uma nova experiência à na vida escolar da criança.

Compreendo a potência deste estudo, na escolha de um método de pesquisa que se configurou, na sua ambiência, em combinados, estratégias de trabalho, funcionamento dos grupos, cenários, ancoragem teórica, entre outros, numa forma efetiva de trabalho/intervenção de grupo com crianças, promovendo experiências que permitiram **a ressignificação da queixa escolar**. Isso significa afirmar que o caminho teórico-metodológico – por meio das atividades e reflexões –, de certa forma, se constituiu, também, em um processo de ressignificação do discurso e da prática da Psicologia Escolar, frente às demandas encaminhadas pela escola e pela família, confirmando o que Almeida, advoga:

[...] as práticas psicológicas que orientam a atuação do profissional serão, necessariamente, ressignificadas, se apoiadas em teorias que enfatizam os fatores objetivos e subjetivos do processo ensinar-aprender, as condições do contexto sociocultural, a importância das relações inter e intrassubjetivas professor-alunos, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social de escola, na formação do cidadão. (2007, p. 62).

Por ressignificação, compreendo a ação na qual a criança/estudante, por meio de experiências sociais, afetivas, cognitivas e motoras, atribui novos sentidos aos eventos datados, mas que, de certa forma, permanecem na situação presente, personificando-se, até então, nas experiências e memórias de incapacidade na sua trajetória escolar. No processo de ressignificação, a qualidade da relação vivenciada pelo estudante, nos cenários e com as pessoas, é constituída por uma nova dimensão afetiva e cognitiva, modificando-se a qualidade das mediações sociais e históricas vividas pelo sujeito na relação com o ambiente social e cultural, tornando-se um campo fecundo para a produção de novos sentidos na sua história de vida.

Na continuidade dessa reflexão, partindo do pressuposto de que a criança se torna o que é, por meio das experiências sociais, afetivas, culturais, cognitivas, portanto, experiências que se dão no encontro com outras pessoas, há uma necessidade colocada – a de olhar para a situação social que o cenário escolar ocupa no desenvolvimento do estudante, além do cenário familiar.

Nesse processo, como desdobramento da opção teórica, fundante do estudo, diante da pergunta **a quem devo escutar para acessar os sentidos impressos pela criança?**, tenho como resposta à sinalização de um caminho e de indicadores metodológicos: **ao escutar o que a criança/estudante** tem dito sobre uma história escolar, marcada pela queixa, **o diálogo foi ao encontro das outras vozes – da escola** (representada pelos professores, e especialistas), **e da família** (expressa pelos pais ou responsáveis pela criança); e nas vozes, buscou-se encontrar os sentidos atribuídos à queixa partilhada socialmente pelos protagonistas que ocupam o mesmo cenário.

A categoria sentido pressupõe uma dimensão processual, não é apenas intrapsíquica; se integram à ação os diferentes sistemas de relações do sujeito, bem como a organização da sua vida social – nos diferentes espaços onde se insere, estão presentes aí experiências cognitivas, afetivas, culturais, sociais.

O processo de análise⁶⁵ se sustenta no encontro entre os indicadores localizados nos diferentes momentos do estudo (nos cenários); e a matriz teórico-metodológica Histórico-Cultural, que procurei abordar, não como uma revisão bibliográfica, restrita a capítulos isolados, mas como parte, construindo o campo, possibilitando que a produção teórica se desse em processo, viabilizando a descrição, a explicação e produção de conhecimento no procedimento de pesquisa, estudo e escritura da tese (GONZÁLEZ REY, 2007).

O NEAQUE, como já descrito, foi, e tem sido, a expressão de um cenário fecundo no trabalho com crianças com queixa escolar. Os procedimentos metodológicos, as atividades interativas e expressivas, e os temas norteadores utilizados, assim como a forma como as escolhas se deram, “falam” de um método. Ao analisar os cenários, ao refletir sobre o processo, em como esse processo se fez perceber na história de constituição do estudante, ao buscar as interlocuções teóricas, e as aproximações nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e a sua contribuição no campo da Psicologia Escolar – vê-se a potência traduzindo-se nas atividades. Penso ser esse um dos caminhos possíveis, na construção de novas práticas dentro da Psicologia Escolar, superando, assim, a visão tradicional de abordar o fenômeno da queixa, já criticado por alguns pesquisadores.

Esse caminho fala também de mim, e do modo como me apropriei do método, dos sentidos que imprimi no encontro com os sujeitos que protagonizaram as diferentes cenas. E, nessa dimensão, fala de nós, fala de contos-*histórias* narrados por crianças, familiares e professores localizados num tempo e num espaço singular.

Nos itens a seguir, apresento o caminho percorrido, apontando as significações, originalmente atribuídas pela criança/estudante, pela escola e pela família, até as ressignificações possíveis, elaboradas ao longo do estudo realizado.

⁶⁵ Foi constituído no campo, ou seja, nos cenários onde se deu a recolha dos dados.

4.1 DOS ACHADOUROS AOS BAÚS: O REGISTRO DA IMPOSSIBILIDADE NA QUEIXA ESCOLAR

Inspirando-me no poeta⁶⁶, ao encontrar os achadouros/buracos, busquei “apossar-me” dos baús. De couro!? Alguns talvez, outros, de uma espécie rara de material. Havia os resistentes, esses, com fechaduras e códigos secretos; os frágeis, mobilizando cuidado ao ser tocado; também os semiabertos, sinalizando um convite para ser olhado, apreciado e conhecido. A cada achadouro um baú, a cada baú um encontro, único e intransferível, que me trouxeram as crianças, com suas imagens, olhares, sorrisos contidos e largos, movimentos rígidos e espontâneos, silêncios, histórias e fragmentos contados e recontados, que acordaram, um pouco e sempre mais, a criança e a infância de outrora.

A metodologia desenvolvida no NEAQUE possibilitou, além de campo de pesquisa, uma intervenção no trabalho de grupo com crianças, possível de atribuir novos sentidos à vida na escola. Uma das primeiras questões que se colocava era compreender quais significações se apresentavam nos diferentes cenários. De que os professores, os pais, os especialistas e as próprias crianças se queixavam?

4.1.1 Do que os professores se queixam?

Na leitura e releitura dos diários de campo, destaco alguns fragmentos de narrativas das entrevistas com os professores, que anunciam a sua compreensão e a significação que atribuem à situação vivida pelas crianças. Nota-se que a ênfase está colocada em explicações e reclamações voltadas para uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem, centrados no sujeito e no ambiente. Assim, reatualizam uma lógica antiga e já denunciada pela Psicologia Escolar, como vimos nos capítulos anteriores, mas que se mantém presente no cenário educacional e que pode ser sintetizada nas palavras dos autores: “ao se utilizarem dessa lógica para entender os problemas de aprendizagem, os professores tiram da sua alçada a responsabilidade pelo processo de escolarização das crianças e conclamam o saber médico a intervir nas questões educacionais” (ASBAHR, LOPES, 2006, p.62), como evidenciado nos recortes a seguir:

Não sabe ler e escrever, reprovou três vezes no 3º ano, é introspectivo na sala de aula.

Será que ele não tem dislexia?

[...] cabeça fraca para os estudos, a irmã mais nova já sabe coisas que ele não sabe ainda.

⁶⁶ Refiro-me ao texto-poema, Achadouros, de Manoel de Barros, presente no livro, *Memórias Inven-tadas: a infância*, publicado em 2003, pela Editora Planeta.

[...] não posso esperar que ele seja capaz de fazer determinados exercícios que outros conseguem, mas ele também não é o único com dificuldades de aprendizagem na turma.

Com nove anos, frequentou, por dois meses, a APAE, possui histórico de reprovação.

Precisa medir o grau mental do estudante [...] o estudante apresenta uma deficiência mental grave [...] a gente precisa de um diagnóstico da Psicologia para solicitar à Secretaria da Educação a contratação de um segundo professor, não tem jeito [...] com o tempo que tenho de trabalho não há dúvida, ele tem uma deficiência mental.

[...] um retardo mental grave, além da dificuldade de aprendizagem [...] apresenta limitações nos seus movimentos, na destreza com a bola, comportamentos que deveriam estar mais desenvolvidos, considerando a sua idade.

[...] ele não se esforça, deixa tudo jogado.

[...] quando a sala é dividida em equipes, é sempre um dos últimos a ser escolhido, ele e outro aluno – que também tem dificuldades [...] apresenta limitações nos seus movimentos.

Os professores atribuem problemas também às relações sociais das crianças com os colegas:

Não é bem-vindo nos grupos, tem também a questão de higiene pessoal, em alguns momentos desencadeia risos e chacota dos colegas.

[...] ele deve ter algum problema.

[...] se veste como um malaco.

Não é possível que uma criança na idade dele não consiga interagir com o grupo, fica horas e horas brincando sozinho, enfileirando brinquedos, sem sentido.

Muitas vezes as respostas são buscadas nas condições sociais das famílias:

Os pais do menino são separados.

O pai e a mãe biológica possuem baixo nível de escolaridade. Atualmente vive com o pai e com a madrasta; tem problemas quanto à higiene corporal.

O pai tem baixa escolaridade, a mãe é analfabeta e a irmã mais nova é quem ensina.

Ao mesmo tempo, os professores também expressam um desamparo para lidar com a situação:

Eu não consigo entender, não encontro um motivo para sua falta de atenção. Com o que tive na minha formação não consigo ajudar o aluno. (Diário de Campo, 2010).

As narrativas revelam os significados partilhados socialmente, falas que atribuem sentidos acerca das dificuldades de escolarização dos estudantes. Em resumo, o contexto expressa a presença do fenômeno da queixa escolar no cotidiano das escolas e o texto expressa a ideia de uma dificuldade fortemente localizada no estudante, ou, quiçá, no ambiente familiar em que a criança vive. Portanto, são reiteradamente desconsiderados os vários cenários e pessoas envolvidas no processo de produção de saber.

Assim sendo, a explicação para analisar os motivos impeditivos de uma criança não aprender se ancora em uma visão biologizante, organicista e individualista e, nessa ação, se naturaliza (mais uma vez) um fenômeno complexo e multifacetado (ASBAHR, LOPES, 2006; FACCI, 2007; LUENGO, CONSTANTINO, 2009; BRAY, LEONARDO, 2011).

4.1.2 O que os especialistas/médicos “professam”?

O discurso dos especialistas é manifesto nos laudos de encaminhamento ou nos diagnósticos que as famílias receberam ao longo da história da criança/estudante. Na sequência, têm-se alguns exemplos:

Dificuldades de aprendizagem (sugerindo a permanência no ensino regular e encaminhamento ao atendimento de apoio pedagógico, bem como avaliação otorrinolaringológica devido à disfonia).

TDA (com prescrição de Ritalina para o tratamento).

Portador de dislexia (quando cursava a primeira série) com prescrição de Ritalina e depois Imipramina. (Diário de Campo, 2010).

Nesse caso, se recolocam questões relacionadas à criança/estudante na interface com a queixa escolar, com ênfase em parâmetros classificatórios e normativos, e prescrições adaptacionistas e disciplinares. Tal situação contribui para a construção e legitimação de um cenário pautado na patologização escolar, produzindo discursos profetizados como “verdades”, num campo marcado por incertezas, no que se refere aos ditos transtornos localizados no sujeito.

A partir disso, “o alcance dessa posição do médico é desmedido quando se observa o nível de homogeneização e generalização que esse discurso propõe anulando, todo e qualquer indício de que no paciente se encontra uma história” (DINIZ, 2009, p. 2).

4.1.3 O que a família apreende?

O discurso familiar traz a incapacidade da criança como uma característica marcante, ao mesmo tempo em que se percebem as influências que a família recebe dos discursos da escola e dos especialistas:

Não sabe fazer nada, não sabe jogar um futebol, nem soltar uma pipa, fica o dia todo assim, nesse jeitão, se ele bota uma pipa no ar, os guris cortam a pipa dele na hora.

Não fez nada. Nem um motorista ele foi capaz de fazer para o caminhão, olha aí, as outras crianças ajudando o tempo todo [...].

[...] fica esperando que tudo seja dito [...] para mim, a escola é maravilhosa [...], só não entendo como é que ele chegou ao 4º ano, se ele não sabe ler e nem escrever, nisso eu sou contra, se não aprendeu tem que repetir o ano, e tem que ficar até aprender.

[...] já não sei mais o que pensar: pra escola ele tem um problema, vou à pediatra, e ela diz que está tudo certo com o guri, aqui com vocês também, mas, pra neuropediatra ele tem um problema, assim, na forma como aprende, na última consulta receitou um medicamento Imipramina, eu parei por conta, porque o guri pode se viciar, né?

Têm dificuldades de concentração, notas baixas, ansiedade, o neuropediatra disse que elas apresentavam transtorno de déficit de atenção.

Tira notas baixas, muita ansiedade, falta de concentração e de organização.

[...] não entendo como ele, um guri grande do jeito que é, apanha dos meninos bem menores que ele, digo pra ele que não quero que ele revide os tapas, mas que precisa se defender [...]. (Diário de Campo, 2010).

Na busca de uma autoridade que possa explicar o que tem o seu filho ou filha que, para a escola, apresenta uma dificuldade de aprendizagem, de comportamento, de atenção, entre outras, a família inicia uma peregrinação rumo aos serviços de saúde. São impulsionados, algumas vezes, por uma condição colocada pela instituição escolar como forma de garantir a permanência do estudante naquela unidade de ensino, e em outras, como uma forma de aplacar a angústia pela dificuldade em compreender o que está acontecendo.

Há momentos em que os pais ficam confusos quanto às diferentes interpretações diagnósticas oferecidas pelos especialistas/médicos; relatam que, às vezes, parece não corresponder à mesma pessoa, nesse caso, seu filho. Contudo, muitos se apropriam rapidamente dos laudos diagnósticos, reproduzindo os discursos patologizantes. Como desdobramento desse tipo de encaminhamento, confirma-se o aumento expressivo dos processos de medicalização e psicologização das queixas escolares e, conseqüentemente, o aumento da produção de estigmas e de processos de exclusão do estudante “desacreditado”.

4.1.4 O que a criança passa a dizer de si: a queixa subjetivada

As narrativas falam sobre os discursos que as crianças/estudantes têm escutado nas suas relações escolares e familiares, e que tendem a internalizar:

[...] tenho dificuldades na escola.

[...] as coisas não entram na minha cabeça, esse é o problema, a gente não consegue guardar [...]

Tenho falta de atenção, não sei ler e faço muita bagunça.

[...] tenho dificuldade de lembrar as coisas que estudo.

Com a professora de antes eu não conseguia aprender, ela ficava gritando com todo mundo, e brigava com quem não terminasse a cópia do quadro.

[...] se morrer, morreu, não dá nada, falta é falta [...]

[...] tenho dificuldades na escola dona [...] se a pessoa não aprende na escola, aprende na cadeia, não dá nada [...].

Estou aqui para aprender a não brigar com os amigos, a não bater nos colegas, respeitar o professor e aprender coisas.

[...] os guris dizem que eu sou casqueiro, ficam rindo da minha cara, e às vezes me batem.

Lá dentro tem muito barulho, não consigo copiar a lição.

Sou bagunceiro e preciso me esforçar.

A professora diz que eu pareço um malaco. Tenho raiva da minha escola.

Não gosto quando tem aula, fico feliz quando o professor falta, aí a gente vai para a quadra.

[...] lá na minha escola, os guris batem em mim, abaixam as minhas calças [...] eu não consigo escrever no quadro.

Fizeram uma comunidade no Orkut, eu odeio a Juliana, eu só chorava e passei a não querer ir mais para a escola.

[...] ah, a professora fica dizendo que eu vivo no mundo da lua, por onde que eu ando, fica assim, rindo, [...] é não gosto, me dá raiva [...].
(Diário de Campo, 2010).

Na análise dos conteúdos apreendidos nos diferentes cenários e atividades, os indicadores se objetivam para além de expressões verbais; as emoções retidas no corpo oferecem concretude às marcas impressas nos estudantes e expõem a relação excludente e estigmatizante vivida na escola, quando identificados como um estudante com problema. Como, por exemplo, o que se pode verificar nas expressões de um corpo

que fala por meio de um corpo fletido e um olhar distante; no desenhar-se com 15 anos ainda no terceiro ano; no silêncio como resposta recorrente nos diálogos com o grupo; nas solicitações para permanecer do lado de fora, à margem do grupo, numa escolha repetida; no corpo que para, no corpo que pesa, no corpo que parece sucumbir num silêncio barulhento; na ausência de produção de resistência à situação de exposição; no corpo que se “deixa” vencer.

Em síntese, o que ocorre nesse processo? O estudante, na atividade desenvolvida no cenário escolar, é percebido com alguma dificuldade, algo o diferencia das outras crianças, diferença esta tratada como desvio. A escola (professores e especialistas), na maioria das vezes, não se inclui como parte na dificuldade apontada e encaminha o estudante e a família para uma avaliação médica, psicológica, psicopedagógica, fonoaudiológica, em busca de um parecer revelador na esperança de que se confirme um transtorno; e, quiçá, justifique a reivindicação de contratação de um segundo professor para o estudante. Como consequência, médicos e especialistas têm emitido laudos precipitados⁶⁷, marcados por jargões nos seus especialismos e preconceitos, geralmente desconsiderando as condições históricas e sociais em que a criança está inserida. No encadeamento dessas práticas, a família apreende os discursos, repete e reitera a ideia de uma criança incapaz e com problemas.

Nas imagens ceifadas e nos cenários permeados de contradições, as desigualdades, os sofrimentos e os processos de exclusão se tornam aparentes e se tecem em meio a tantas histórias difíceis. E a criança, nesse entorno, se conforma ou se “deforma”. Compreendo essa ação como uma tentativa de enfrentamento, uma resposta produzida no tensionamento experienciado no espaço concreto, onde se dá a produção da sua existência, e, nesse sentido, a obediência, desobediência, o excesso de submissão, a transgressão, resignação, apatia, agressividade, indisciplina podem ser analisados como produtos e produções indicativos de representações e enfrentamentos da criança acerca da sua trajetória escolar. Trata-se de um repertório cognitivo, afetivo e motor que, apesar de muitos tratarem como um desvio, viabiliza a “quebra” de invisibilidade da criança, que se dá na criação de um lugar que garante o não lugar, portanto, uma forma de resistência.

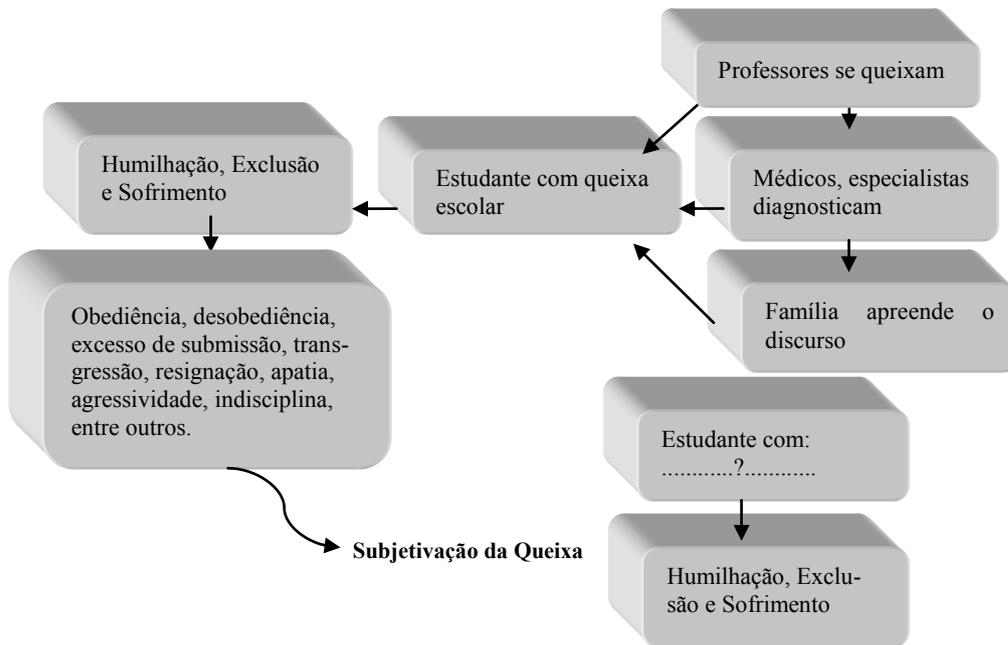
As crianças repetem os discursos dos professores, endossados pelos discursos dos especialistas, e apropriados pelos familiares. As respostas estão em conformidade com o pensamento sobre o fracasso escolar pronunciado pelos adultos com os quais elas se têm relacionado e, como desdobramento, ao reproduzirem as queixas elencadas e os seus significados, as crianças naturalizam (também) a sua falta de sucesso na escola, culpabilizam-se pelo mau desempenho (ASBAHAR, LOPES, 2006; TRAUTWEIN, NÉBIAS, 2006; KASSAR, 2006; MARQUES, CASTANHO, 2011).

Na tentativa de ilustrar, graficamente, o movimento de como a queixa escolar vai se constituindo nos cenários sociais e produzindo situações de desenvolvimento e de aprendizagem ao estudante, apresento o quadro:

⁶⁷ Há relatos de pais, de que, em menos de 15 minutos de atendimento, em uma única consulta, o diagnóstico se deu: os pais saíram com o nome do possível transtorno que a criança tinha, e com o receituário para o início do tratamento. Registro que preocupa, ao considerarmos a ausência de um consenso se existe o transtorno ou não, e se deve ser tratado com medicamentos.

QUADRO 1 – CENÁRIO SOCIAL E HISTÓRICO DADO (A)

Situação de desenvolvimento e de aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Com isso, o que a criança comunica? Fala-nos que, no processo de aprender e de se desenvolver, seu movimento está diretamente relacionado com o que está “traçado” para ela. Dito isso, compreender quais são as condições de produção do seu conhecimento, da sua existência, o lugar que a criança/estudante tem ocupado no mundo, nos cenários sociais, nos oferece possibilidades de acesso aos motivos que explicam a sua ação relacionada, por exemplo, às atividades de estudo, de não conseguir aprender, de como se torna verdade a incapacidade dela, ou a crença na impossibilidade de fazer algo diferente do rótulo imputado (COLLARES, MOYSÉS, 1996; ANGELLUCCI, 2007; CHAMUSCA, BARRETTO, 2007; LEANDRINI, SARETTA, 2007, VIÉGAS, 2007, ASBAHAR, 2011).

4.2 A POSSIBILIDADE NA IMPOSSIBILIDADE DA QUEIXA ESCOLAR

De que forma a possibilidade foi se apresentando, e reconfigurando a impossibilidade, contida na queixa escolar? Neste momento, cabe recuperar dados do trabalho realizado no NEAQUE, e apresentar alguns dos princípios norteadores que produziram, também, uma nova situação social, mais, especialmente, no que se refere à prática de avaliação, e de intervenção da Psicologia, junto à criança/estudante com e *em* dificuldades na escola. Como já exposto no decorrer desta tese, sobretudo, no primeiro capítulo, o NEAQUE surgiu circunscrito a algumas especificidades:

- Era um projeto que surgia como extensão universitária, e pretendia propiciar aos acadêmicos do curso de Psicologia e de Pedagogia local de estudo e de pesquisa, no diálogo com as demandas advindas da comunidade local;

- Era, e é, um núcleo de estudos e atendimento ao estudante encaminhado com queixa escolar;

- Enfatiza a dimensão cultural e histórica no desenvolvimento humano;

- Tem como fundamento a necessidade de pesquisar e estranhar o familiar no desenvolvimento humano, e de buscar compreender o desenvolvimento também na singularidade que lhe é própria;

- Estava, e está, filiado à Teoria Histórico-Cultural, aos estudos de autores representantes da Psicologia Escolar crítica, e às discussões elencadas pelo Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Disso se desprende uma forma/desenho norteador da prática de intervenção, como:

- A recusa por um trabalho numa lógica individual de avaliação psicológica das crianças identificadas com problemas na sua escolarização;

- O não atendimento direto à solicitação/demanda da escola e dos pais, no sentido de emissão de parecer diagnóstico;

- A busca por uma compreensão de como a queixa escolar se produziu na história de vida da criança, buscando o diálogo com os personagens envolvidos no processo (criança, escola e família);

- A saída do lugar de suposto saber, de uma especialidade que tem a “resposta” para o problema do estudante, e a ida ao encontro de uma parceria que vai problemati-

zar e construir juntos estratégias e criar alternativas de intervenção ao que está acontecendo;

- A proposta de um trabalho conjunto com a escola e com a família.

A metodologia de trabalho e as práticas de intervenção com as crianças foram se definindo no movimento do grupo, com escolhas deliberadas no espaço coletivo dos encontros. Diante de algum impasse/divergência, era utilizada votação, priorizando, na metodologia de investigação, a voz dos estudantes; criando estratégias variadas para apreensão das marcas produzidas nas crianças na sua escolarização. Dessa forma, foi dada ênfase ao cotidiano vivido e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos, buscando aproximação com o que as crianças tinham a dizer, quais eram as experiências marcantes em suas histórias escolares, e como estas estavam contribuindo para o surgimento da categoria “aluno problema”.

Na disposição de como o NEAQUE foi se delineando, registro um indicativo de trabalho com os estudantes com queixa escolar que considero importante. Há um avanço para além de um espaço de denúncia nas críticas já produzidas sobre o sistema educacional, mais especificamente, sobre as crianças com problemas na escola.

Os encontros produziram um nível de descolamento no sentido que as crianças atribuíam a si. Na atividade de **contar a sua história em voz alta, e em diferentes tons e formas, bem como ao ouvir, na voz do colega, recortes de outra história**, mas que também traduzia suas vivências, **houve possibilidade de se reverem numa queixa** antes tão identificada.

As experiências dos estudantes no NEAQUE produziram rasgos nas suas etiquetas. Observei que, num primeiro momento, na atividade vivida e significada como potência, na validação da sua criatividade, as crianças pareciam não se reconhecer naquele lugar, havia um estranhamento, recebiam com timidez a confirmação das conquistas destacadas; **e, do estranhamento, chegou-se ao apoderamento, para, por fim, chegar-se à ressignificação.**

4.2.1 E quando os professores cuidam?

Quando os professores passam a considerar as possibilidades da criança e não a incapacidade dela, encontra-se aí um cenário social que produz uma nova situação de desenvolvimento e aprendizagem. No processo de formação e de desenvolvimento, a criança será o que ela constituir-se por meio das relações sociais, relações mediadas por pessoas e pela cultura; tudo o que está posto aí, entre ela e o meio social e cultural, atuará como um facilitador ou um dificultador no modo como se dará a produção da sua existência. Isso significa dizer que os cenários sociais podem criar situações restritivas ao desenvolvimento e à aprendizagem, ou podem criar situações que possibilitem o desenvolvimento para a emancipação (VIGOTSKI, 1996).

Considerar as possibilidades da criança/estudante significa pensar alternativas de atuação ou de avaliação, não desistir diante das dificuldades, como demonstram os depoimentos a seguir:

[...] estou muito atenta a ele, e olha que ele nem é o aluno com maior dificuldade na turma. Queria entender o que acontece, será que não tem alguma coisa a mais, um diagnóstico, talvez, dislexia. Ele entende quando falo, ensino, faço a revisão, o problema é quando vai pra escrita [...] é bom termos outra conversa com vocês da UNISUL, mais próximo do final do ano, daí podemos pensar melhor no que fazer, se ele passa ou não[...].

[...] o que posso fazer para ajudá-lo?

Tenho buscado outra forma de avaliação, priorizando provas orais, porque ali consigo ver que ele assimilou o conteúdo, pelo menos estava atento na hora da explicação.

Tem dificuldade em se inserir nos grupos, sofre agressões físicas e humilhações [...] quando a sala é dividida em equipes é sempre um dos últimos a ser escolhido, ele e outro aluno – que também tem dificuldades. Na medida em que vai ficando por último é perceptível sua intimidação, e como forma de atenuar o problema, tenho optado por dividir a turma em dois grupos (pares e ímpares), cada criança recebe um número e deve se agrupar conforme a sua numeração.

Desencadeia risos e chacota dos colegas, o que o deixa numa situação de exposição. Já conversei reservadamente com o estudante e com a sua madrastra, cheguei a presentear-lo com um perfume, dizendo sobre a necessidade de cuidar do corpo, da roupa, de ficar cheiroso para as meninas, aproveitando o seu interesse, no momento, por uma delas [...]. (Diário de Campo, 2010).

Nas expressões dos professores encontro um cuidado e um olhar atento para a criança na sua singularidade. Aqui, os professores se percebem como um ator na atividade escolar, suas narrativas falam de uma avaliação e de um jeito de perceber a dificuldade de aprender de algumas crianças, no qual o olhar se volta para as relações possíveis, em busca de minimizar as experiências de exposição e exclusão. Na prática desses professores, se registra a procura de um caminho mais adequado para o estudante aprender e se desenvolver. Parece tratar-se de professores que acreditam na real possibilidade de que as crianças podem aprender; suas ações expressam uma busca para assegurar o direito a uma educação de qualidade, garantindo o direito de a criança ser o que ela é, nas suas várias possibilidades de se inventar e de não ser apartada de suas condições sociais. São professores que investem nos estudantes com dificuldades, que não os abandonam em meio às justificativas de laudos sentenciadores.

4.2.2 E quando as famílias resistem?

Em muitas situações, a possibilidade de ressignificação da queixa escolar pelas famílias reside na resistência ao tratamento medicamentoso. Na história das quatro crianças/estudantes que fizeram uso de medicamentos, em todas houve a interrupção

do tratamento medicamentoso por decisão de um dos pais, isto é, sem a orientação médica, como se evidencia nos depoimentos a seguir. Em um dos casos, a mãe interrompeu o tratamento por dificuldades financeiras, que a impediram de ir até o Hospital Infantil de Florianópolis, local onde iniciou o tratamento.

[...] cheguei a falar para o médico que eu não queria dar mais o remédio a ele, o médico respondeu assim: - Está vendo essa receita? Então, está aqui, e é para o teu filho, ele precisa disso, agora tu faz o que quiseres. Eu fiquei confusa, né, porque é ele que estuda sobre isso.

[...] parei de dar o medicamento porque tenho medo que ele fique viciado.

[...] parei o tratamento porque elas reclamavam muito dos efeitos do remédio, dores de barriga, sono.

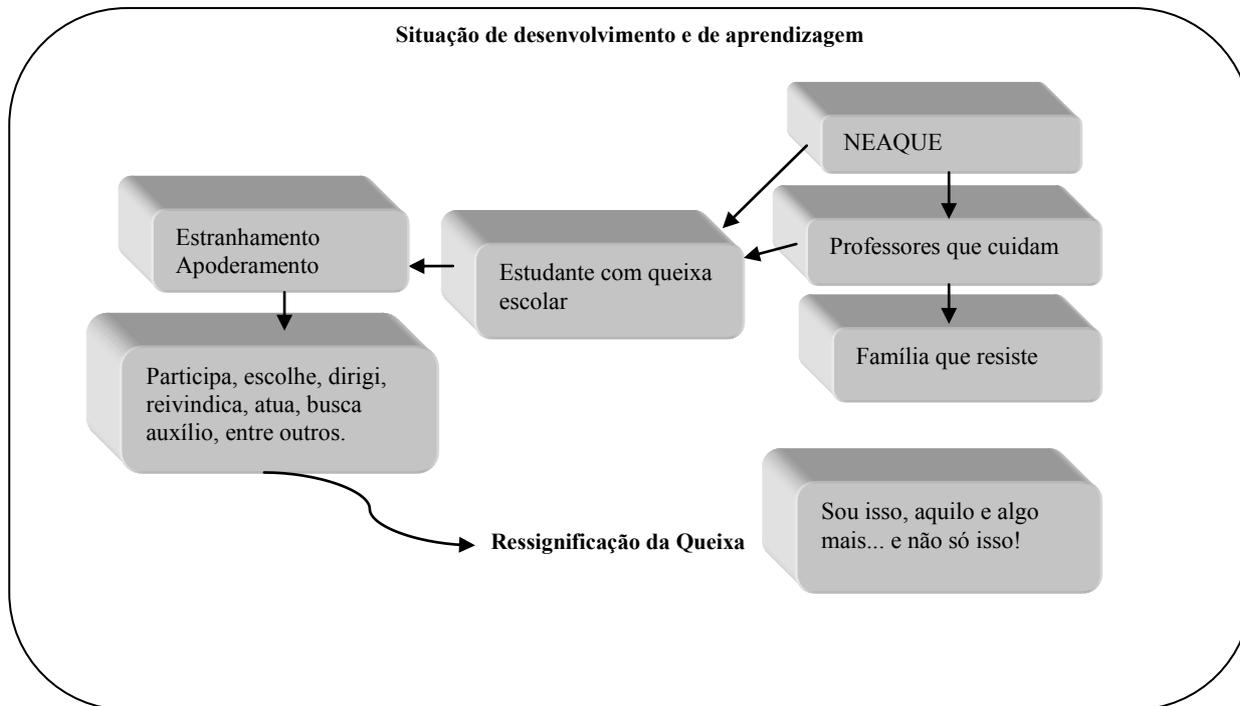
[...] digo que ele precisa estudar, que o estudo é tudo na vida de um homem, pra vencer na vida e mostrar aos meninos quem ele é de verdade [...].

[...] digo pro meu filho que ele é um menino normal, inteligente, não tem nada de errado com a cabeça dele, ele só precisa estudar mais que os outros meninos. (Diário de Campo, 2010).

Destaco uma reflexão, que considero importante, sobre os efeitos que as ações dos professores que cuidam e das famílias que resistem podem produzir na história da criança: tanto nas percepções, como, sobretudo, nas atividades observadas, a atitude parece questionar a lógica patologizante, subvertendo o ordenamento disciplinar do especialista. A ação adquire relevância na vida da criança que se constitui por meio das condições sociais; na queixa escolar, ao mudar o olhar para a criança/estudante, novos significados passam a falar do seu jeito de ser e de desenvolver-se, ou seja, a criança pode se rever na história da incapacidade, junto com a família e com a escola.

Ilustrando graficamente, como visualizo o movimento em questão, produzi o Quadro 2:

QUADRO 2 – CENÁRIO SOCIAL E HISTÓRICO DADO (B)



Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Na minha compreensão, algumas atividades atuaram fortemente como mediações, rumo a uma situação social de desenvolvimento contributiva para as experiências de ressignificação da queixa pela criança. Entre essas, além das características anunciadas como perspectiva de trabalho, localizo o espaço da roda como veículo e modelo de encontro entre os estudantes, a extensionista do NEAQUE e eu, a pesquisadora. A roda tornou-se um ponto de chegada das crianças, local de expressão privilegiada das vozes, dos significados e dos sentidos produzidos na coletividade e na singularidade, exercício fecundo na escuta das histórias dos outros que traduziam um pouco de cada um.

Sem dúvida, a roda foi um jeito possível de cuidar, de oferecer abrigo às feridas ali colocadas. Na roda, foi trabalhado o exercício de ver a criança a partir de um lugar diferente, de colocá-la na condição de sujeito com capacidades, com possibilidade de exercer, na quebra de hierarquia, a expressão de um relacionamento com respeito e atenção ao outro. Esse exercício trouxe a todos uma ideia possível de olhar a pessoa na sua singularidade, naquilo que ela sabe e consegue, de encontrá-la na potência.

Estava o grupo reunido, todos numa posição simétrica, sentados no chão, numa condição, às vezes, de quem tinha coisas a ensinar, e, em outras, como um aprendiz. Na realização de algumas atividades, nos não acertos ou diante da pouca habilidade, havia descontração e risos, exceto na expressão localizada em dois estudantes, quando mostravam um nível de dificuldade maior ao enfrentarem situações, que os colocavam diante de alguns limites. **Isso significa pontuar que** as tecituras são diferentes, e que as formas de enfrentamento são diferentes, porque **as pessoas aprendem de maneiras diferentes, porque contam com situações sociais diferentes na sua história social, afetiva, cultural.**

Quanto às expressões indicativas de um novo acento nas narrativas e expressões das crianças/estudantes, destaco algumas atividades que se mostraram importantes no processo de ressignificação.

No encontro **Falando de mim: apresentação com objetos**, cada criança, a partir da sua escolha, falou ao grupo sobre a relação que havia entre ela e o brinquedo. Foi essa uma experiência interessante, um momento descontraído que marcava o início dos encontros. Cada estudante, no seu momento, falava das preferências, dos costumes, comportamentos habituais do seu universo infantil, apresentando, assim, os significados e os sentidos que carregavam o peso de uma dimensão social e singular na sua existência. Primoroso, nesse dia, o diálogo desencadeado pela narrativa de Neymar:

Neymar: - Estamos aqui porque temos uma dificuldade para aprender na escola. (Diário de Campo, 2010).

Problematizamos a afirmação. Talvez, tenha sido esse o primeiro ensaio na busca do estranhamento em relação ao lugar que ocupavam, na escola e na família, como uma criança problema. Questões como: o que significava dizer que tinham uma dificuldade para aprender na escola? O que significava aprender? O que localizavam como habilidades na vida deles? No que eram bons? Sobre as possibilidades de aprenderem coisas que, em algum momento, pareciam difíceis... os olhares eram de atenção ao diálogo tecido despretensiosamente. Cada criança tinha algo a dizer sobre as coisas

que sabiam fazer bem, sobre coisas que não sabiam, e coisas que não sabiam e não tinham interesse em aprender... risos descontraídos se fizeram presentes. O tempo e o fluxo do diálogo seguiram o tom dado pela conversa na roda. Juntando-se às vozes, Gabriel fala:

Gabriel: - *Eu aprendo mais rápido quando gosto da matéria.* (Diário de Campo, 2010).

Mais uma vez, a roda se aquece com as falas seguidas da afirmação, e todos concordam com o colega. Os estudantes comunicavam algo sobre a relação existente entre necessidade, motivo e ação, mobilizados no contato do sujeito com o ambiente, e sobre a aprendizagem ocorrida diante de uma ação em busca de aplacar uma necessidade. A discussão me trouxe à memória os professores inesquecíveis na minha história escolar, e o que essa relação produziu em mim de repertório intelectual e emocional. O que me ligou à escola? O que tem ligado essas crianças a sua escola, e também o seu contrário? O que torna uma escola e uma aula estimulantes aos protagonistas dessa cena?

Ao que me parece, a resposta oferece pistas na construção de estratégias promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Na obra de Vigotski, encontro um conjunto estruturante e organizador de um caminho teórico e metodológico nessa direção. É se humanizado porque se está inserido numa cultura, portanto participa-se de um processo social e histórico. Com base nesse preceito, aprende-se para que possa se desenvolver, e caberia à instituição educacional criar situações, instruções, de forma intencional, para a promoção do desenvolvimento do estudante. Isso traz, como prerrogativa, a necessidade de conhecer e olhar a criança/estudante na sua especificidade, compreendendo-a no contexto das suas relações sociais, percebendo o que ela diz saber, de que ela gosta, como se expressa, de que forma produz o seu conhecimento. Aí reside um desafio!

Compreender esse movimento pela perspectiva histórico-cultural implica utilizar, como balizador, as atividades predominantes/principais, presentes em determinados momentos, na vida da criança. Isto é, que atuam como impulsionadores do seu desenvolvimento, porque, como afirma Gabriel, aprendemos mais rápido a matéria de que gostamos; esse é um parâmetro importante! O que move a criança/estudante? Quais motivos desencadeiam sua ação na produção de conhecimento? (VIGOTSKI, 1998).

As experiências se personificaram numa grande tecitura. As formas, os timbres, as dores, os contentamentos surgiram e somaram-se uns aos outros, oferecendo uma imagem do processo. Difícil se tornou o momento de retornar aos dados. Os registros condensavam uma ideia, reflexo de um espaço e de um tempo vivido, mas algo de intraduzível ficava no campo da impossibilidade. Havia reservas na ação de dar materialidade ao pensamento e, ao mesmo tempo, tornava-se salutar o amparo de uma teoria-movimento que sinalizasse as características do método de pesquisa, que oferecesse possibilidade de encontro com os interlocutores. Nos discursos, nos confrontos entre as narrativas, uma vida, na expressão da sua singularidade e da sua sociabilidade, com todo o seu valor se inscreveu.

Nesse momento, conscientizo-me do lugar que ocupei no cenário de pesquisa, éramos o grupo de segunda-feira, eu, Joyce, Gabriel, Israel, Juliana, Manoela e Neymar. Sem dúvida, era este muito mais que um encontro entre pesquisadora, extensionista e crianças, informantes da pesquisa. Exercitava-se o reconhecimento e o respeito à singularidade de cada um. Havia uma busca por enxergar os contornos históricos impressos na existência, isto é, pressuponho a experiência de uma alteridade se desenhando. A experiência de uma ética e de uma estética se consolidando no campo de pesquisa, construída no ponto de encontro e de diálogo entre os protagonistas.

No encontro **zoom e a experiência do olhar**, a perspectiva do olhar se deslocou para outros focos; inquietações tiveram passagem e lugar para se acomodarem. **Não era somente preguiça** o que Juliana tinha ao se deparar com os temas da escola, assim como, também **não era ausência de esforço** o que levava Israel a não conseguir escrever no quadro, **mas era uma verdade compartilhada por todos**: o que mais gostavam na escola eram as aulas de educação física, a quadra, o dia que faltava professor, e quando o sinal tocava anunciando o final da escola (Gabriel, Israel, Juliana, Manoela, Neymar, 2010).

Transitando pelos temas, os estudantes comunicaram, de maneira mais apoderada, as representações que tinham de si:

Gabriel: - *Sou engraçado, sou muito bom em fazer palhaçada.*

Israel: - *Sou amigo.*

Juliana: - *Minha letra é bonita, e quando não estou com pressa gosto de caprichar nos cadernos.*

Manoela: - *Sou uma estudante e quero terminar meus estudos.*

Neymar: - *Sou um bom jogador de futebol, jogo na posição de atacante.* (Diário de Campo, 2010).

Suas expressões sinalizam como se percebem nos cenários sociais, e a forma como passam a pontuar reflexões sobre o como são afetados pelos outros:

Juliana: - *Não gosto quando me chamam de cabelo de fogo. Tenho raiva quando isso acontece, e sinto raiva quando não mostro a raiva.*

Gabriel: - *A professora de antes chegava gritando, nem deixava o cara se explicar [...] o aluno não pode deixar o celular ligado, mas ela atendeu ao telefone na sala, e aí?* (Diário de Campo, 2010).

Ao levantar **temas e conteúdos encobertos**, fui apresentada pelas crianças as suas possibilidades:

- às estratégias utilizadas para se defenderem da história de fracasso;
- ao respeito com que cuidam do outro, e do espaço coletivo, quando encontram cuidado;
- à capacidade de refletirem, planejarem, negociarem e deliberarem uma ação no coletivo;
- à capacidade de operarem com o querer e com a vontade;
- às funções psicológicas (linguagem, pensamento, memória, imaginação, atenção) que estão construindo ao longo de sua história.

Essas atitudes estavam ali, bem perto, permeando os encontros e, certamente, estarão sempre disponíveis no encontro com outras pessoas dispostas a ampliarem seu campo perceptual para enxergar a criança/estudante no algo mais de uma queixa escolar.

No **partilhamento de significados e na atribuição de novos sentidos**,⁶⁸ expressou-se Juliana:

Juliana: *A gente até pode ter uma dificuldade para aprender, mas a professora também tem uma dificuldade para ensinar.* (Diário de Campo, 2010).

Em entrevista individual⁶⁹, realizada com Israel, depois de encerradas as atividades do NEAQUE, pergunto ao estudante:

Simone/pesquisadora: - *O que hoje vocêalaria sobre as coisas que você vive na sua escola?*

Israel: - Silêncio.

S: - Israel olha nos meus olhos, sorri, olha em direção à janela da sala, abaixa seu olhar em direção ao chão – parece buscar um canto confortável naquele espaço, e “chega” no silêncio... Há experiências de silêncio que me acalmam, mas não era o que traduzia aquele silêncio vivido com Israel. Tratava-se de um silêncio desolador, localizava em mim um desejo de quebra, de produzir sons que nos tirassem dali; por outro lado, compreendia, nas sensações mobilizadas, haver sentimentos necessitando serem contactados, aprendidos pelo olhar. Permanecemos um pouco mais, quando pedi:

S: - *Que tal você falar através de um desenho? Há algo que você queira dizer sobre você e sua escola?* Israel registra no desenho uma sala de aula, faz uma fila de carteiras com quatro bonecos sentados (um atrás do outro), e, na frente, um quadro e uma mesa, sinalizando a mesa da professora.

S: - *E o que está acontecendo aqui?* - pergunto.

I: *Estou na sala de aula, falta a professora ensinar.* (Diário de Campo, 2010).

Nesse movimento, entre cenários, histórias de vida, e encontros, o NEAQUE se tornou um ambiente profícuo ao oferecer atividades e mediações representativas de um universo cultural e social, provocador de experiências de ressignificação.

Gabriel: - *Quero ser jogador de futebol.*

⁶⁸ As atividades realizadas nos encontros eram escolhidas na semana anterior, com as crianças (no que se refere ao que pretenderíamos realizar na semana seguinte); o título/tema do encontro era dado no momento posterior de escuta e registros no Diário de Campo. A referência foram as falas das crianças ou os temas, figuras recorrentes que estiveram presentes naquele dia.

⁶⁹ As entrevistas individuais foram sugeridas às crianças e aos familiares, conforme a necessidade localizada no percurso da pesquisa, e aconteceram em espaços/salas disponíveis no serviço de Psicologia da universidade, conforme disponibilidade dos entrevistados.

Juliana: - *Quero estudar para ser veterinária, eu amo bichos, e adoro cuidar de animais, tenho três gatos.*

Manoela: - *Eu ainda não sei, já quis ser muitas coisas.*

Neymar: - *Quero ser jogador de futebol, e desses que jogam num time grande.* (Diário de Campo, 2010).

No momento final desta escritura, retornando aos cenários, escutei sobre os estudantes encaminhados com queixa escolar, depois de dois anos terem se passado:

Diretora do colégio de Gabriel: - *Gabriel está participando da turma de correção de fluxo⁷⁰. Seu comportamento mudou muito. Nossa! Agora, quando ele tem uma dificuldade, ele mesmo nos procura e pede ajuda. É uma criança alegre, participativa, respeita os professores.*

Diretora do colégio de Neymar: *Está participando da turma de correção de fluxo, é o nosso querido, está super bem nos estudos, exerce uma liderança positiva no grupo, é prestativo, sua mãe está sempre acompanhando.* (Diário de Campo, 2010).

Desse modo, concluo que, ao viver uma experiência concreta de se colocarem de um jeito diferente (nas relações com alguns professores, familiares e no cenário do NEAQUE), diante da possibilidade de realizarem atividades com sucesso, ao se flagrarem percebidos numa outra condição, os estudantes passaram a olhar a si mesmos com outra postura e conceito.

As crianças contaram com um espaço efetivo para expressarem suas queixas, para dizer o que escutavam do outro a seu respeito; e, nos questionamentos de uma fala socializada, compreenderam que era possível fazer algo com o que escutou de si, imprimindo um novo sentido ao que fora interiorizado. Isso é possível a partir de um trabalho e de atividades planejadas; de uma orientação teórica e metodológica no agir pedagógico; numa ação conjunta entre profissionais da Educação, da Psicologia, família e outros envolvidos.

Refletindo, prospectivamente, não se vê garantias de que a mudança na vida dessas crianças, em relação ao lugar que passaram a ocupar na escola, permaneça, sobretudo, considerando que meu contato com elas se deu nos anos iniciais da sua vida escolar.

Entretanto, é possível afirmar que algo pode dar errado nas profecias iniciais do “aluno problema”, quando este conta com uma rede de relações que apostem no vir-a-ser, que ofereçam mediações favoráveis e planejadas para o seu desenvolvimento.

A condição social, afetiva e cognitiva de se ver de um jeito diferente, com adjetivos diferentes, produz impacto na constituição do estudante, no jeito como ele irá se produzir; e isso não dependerá da força de vontade da criança, mas desse imbricado movimento, no qual se tecem o singular e o social. Se, no breve encontro vivido, foram observadas mudanças importantes, acredito que, tanto a escola, como a família, e essa grande força que tem imperado no contexto da medicalização da queixa escolar

⁷⁰ Projeto implantado pelo Governo do Estado de Santa Catarina no ano de 2012, objetivando a correção de fluxo (distorção idade-série) dos estudantes, a recuperação dos conteúdos de 6^a, 7^a e 8^a séries, para, se aprovados, ingressarem no ensino médio, em 2013.

possam se reinventar na construção de novas práticas. E aí reside, para mim, uma força-potência em busca de um possível engajamento político, social, pedagógico e na interlocução com outros pares.

Cuidar dos sentimentos que “surraram” cotidianamente os estudantes, as famílias, os professores torna todos cúmplices numa mesma convocação. E, habilita todos a construir uma escola que saiba escutar as vozes do contingente de sujeitos expropriados e excluídos reiteradamente no interior dessa instituição, através de práticas autoritárias, desprovidas de um sentido que possa romper com um modelo tão amplamente criticado. Essa ação adquire um caráter desvelador das condições de produção de vida, desenvolvidas no cenário educacional; denunciando, assim, suas fontes de sofrimento e humilhação. O que supõe sujeitos de uma mesma ação, e o que pressupõe encontros possíveis...

5 FECHANDO COM ASSUNTOS PARA OUTRA CONVERSA

Fico imaginando que sou um professor. Reúno uma porção de pessoas e digo: ‘É preciso construir uma boa escola. Uma que não seja apertada para que a gente não precise se empurrar, pisar um no outro, esbarrar’. As crianças chegam à escola, e eu pergunto: ‘Adivinhem o que vamos fazer?’ Um responde: ‘Vamos fazer uma excursão’. Um outro diz: ‘Vai ter projeção de filmes’. Falam isso, falam aquilo. E eu: ‘Não, não. Tudo isso vamos fazer também, mas, além disso, teremos coisa mais importante’. E só quando tiverem se acalmado anunciarei: ‘Vou construir uma escola para vocês’.

Korczak

Neste momento retomo algumas discussões localizadas no curso da tese, as quais orientaram o movimento como fui organizando a condição do estudo, desde minha aproximação com o tema – perguntas que se colocaram, os procedimentos de leitura, o caminho metodológico, a inserção nos cenários onde se desenvolveu a pesquisa, e sobre como o caminho e a caminhada ofereceram inteligibilidade no fenômeno em relevo.

Inicialmente, trago para reflexão o título da tese ***O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar***; o tema-título tem a intenção de explicitar o que se evidencia na história do estudante constituído em meio a queixa escolar.

Observa-se um estudante que se torna visível pela queixa, por aquilo que falhou conforme ditames de disciplinas que vão hierarquizando e ratificando comportamentos em normais e anormais. Portanto, o estudante é visível na falta: Gabriel, Israel, Juliana, Manoela e Neymar foram encaminhados ao Serviço de Psicologia, pela incapacidade expressa; segundo a escola, havia algo impeditivo no seu “êxito” escolar. O jeito como isso é editado e inscrito na biografia dos estudantes, mais especificamente, nos estudantes com quem estive, transforma a queixa (na maioria das vezes) na totalidade de quem são essas crianças para a escola e a família, recaindo no jeito como eles se percebem, como **subjetivam o que o outro diz dele**.

Nesse sentido, a criança é reduzida à dificuldade, tornando-se invisível em tudo o mais que a constitui: “[...] *o cara está quieto no canto, qualquer zoeira que acontece já vai logo acusando, não acreditam na gente [...] daí se é para pagar por uma coisa que não fiz, acabo entrando na bagunça mesmo*” – fragmentos de uma narrativa que sinaliza como a escola/professora tem percebido a criança e suas expressões no cotidiano da sala de aula, e sobre o que este estudante tem feito com isso (Gabriel, Diário de Campo, 2010).

As discussões elencadas objetivaram a apresentação de uma tecitura, cujo desenho obedeceu ao fluxo com que o diálogo se teceu na busca de **apreender os sentidos**

produzidos pelo estudante com queixa escolar sobre o seu processo de escolarização, na investigação dos sentidos atribuídos pelos educadores e pais à queixa escolar do estudante, e na compreensão dos conceitos que dão sustentação aos processos de produção do fracasso escolar. Como se deu esse fazer? no caminho, o processo...

Esta tese foi tecida com os fios “encontrados” nos encontros com as crianças, com os seus pais e com os professores. Fios que se fizeram dos encontros e dos registros (gravados, transcritos, filmados, fotografados, desenhados, pintados, silenciados), integrando os diversos cenários nessa composição – impressos e impressões que subsidiaram a análise de um fluxo dialógico entre os atores, no encontro com as diversas formas de narrar e oferecer visibilidade aos sentidos subjetivos da experiência que tem sido vivida.

O mote que orientou o foco na recolha das cenas e dos indicadores foi o encontro com alguns dos sentidos expressos pelos sujeitos – que pareceu me orientar, dar pistas, na compreensão entre a relação do estudante e a queixa escolar, nomeada, em alguns contextos e por algumas pessoas (professores, especialistas, médicos), como um não saber. Ainda se tem dificuldade em se vislumbrar, no movimento da criança já identificada com uma queixa escolar, a existência de apropriação do conhecimento formal quando o tempo de resposta dada é diferente, bem como o nível de compreensão do conhecimento, ou quando a resposta chega por outra via que não a esperada.

Minha compreensão de criança/estudante encontra seu referencial nos fundamentos da matriz Histórico-Cultural. Penso que essa compreensão se põe entre uma discussão que considero relevante: romper com uma perspectiva de desenvolvimento baseado em etapas, nas quais o desenvolvimento da criança se dá independente do processo de aprendizagem, que tem contribuído para legitimar uma cultura do normal e do patológico. Por exemplo, uma criança, por volta dos sete anos, deve transitar pelo código da escrita, ser capaz de relacionar conceitos iniciais da matemática; mas, se num estudante com sete anos, percebe-se indicadores de que este, na sua relação com a produção do conhecimento, emite respostas “lidas” como alguém do padrão de respostas esperadas, pode-se, a partir da lógica fase/etapa, pressupor: existe algo de errado com este aluno! Esta criança não domina os conceitos básicos para efetivar sua aprendizagem! Futuramente isso terá consequência/prejuízos! Precisa de uma avaliação e de acompanhamento!

Mais do que fragmentos de uma cena ou lembrança, os sentidos partilhados pelos estudantes surgiram a cada encontro e de maneira peculiar, nos espaços/cenários de conversa e de expressão entre o grupo. O entendimento de que os sujeitos participantes do estudo são sujeitos de suas construções, portanto, essencialmente, um ser social e histórico, é algo que organiza o fundamento teórico e metodológico desta tese. Nesse sentido, busquei analisar o fenômeno nas condições de produção, determinadas social e historicamente. Isso significa que, ao investigar o processo de desenvolvimento social e cultural da criança, refiro-me “[...] ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade” (VYGOTSKY, 1995, p. 31).

No percurso inicial eu contava com algumas questões mobilizadoras, como, por exemplo, de um lado, a discussão de um tema considerado já esgotado – a problemáti-

ca do fracasso escolar –; e de outro, o número crescente de estudantes encaminhados ao Serviço de Psicologia da universidade com queixas escolares, com pedidos encharcados de justificativas já denunciadas, recaindo numa busca de se localizar/confirmar um culpado, e na utilização de um repertório de acusações e explicações individuais. Por conseguinte, essas questões foram, também, norteadoras de uma rota revista em momentos diferentes do processo.

Alguns desses pressupostos ofereceram direção ao olhar, era um ponto de partida, mas, não havia ainda uma tese especificamente. Esta foi se configurando na atividade de descrever, explicar e analisar o fenômeno da queixa escolar na história dessas crianças; no diálogo entre os sujeitos da pesquisa; e no entrelaçamento entre empiria, teoria e produção de conhecimento; no fundamento do método de pesquisa assumido – a matriz teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, os estudos da Psicologia Escolar Crítica e as discussões preconizadas no Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

No caminho a que me propus seguir, a criança vive uma condição social de estudante, aspecto que indica um cenário a ser investigado, considerando a importante dimensão que assume o contexto da escolarização na constituição do sujeito. Nos aportes teóricos assumidos, encontro um caminho possível de compreensão na busca de apreender os sentidos que os estudantes têm produzido numa história marcada por uma queixa escolar.

Ao reconhecer que a criança/estudante se produz e é produzida por meio de condições sociais concretas – escola, família, especialistas, seus pares –, tornou-se salutar, escutá-la a partir de suas próprias representações: *o que a criança tinha a nos dizer sobre os sentidos impressos na história tecida em meio à queixa escolar? Que olhar é esse que afirma ter a criança/estudante uma dificuldade, um transtorno, ou um problema de aprendizagem? Que prática reducionista tem sido essa, legitimada como intervenção cabível ao complexo fenômeno?*

Desse modo, ao assumir a discussão, problematizei sobre os processos de humilhação, sofrimento, medicalização e exclusão – modos de operar –, fios engendrados no cotidiano escolar, inscrições cravadas na biografia desses estudantes ao subjetivarem a queixa escolar. Procurei uma metodologia e estratégias de pesquisa, guiadas, prioritariamente, pela garantia de expressão da criança. Apostei na capacidade ímpar de que, ao contar a sua história em voz alta, ao escutar as histórias dos colegas, ao se reconhecerem nas semelhanças e nas diferenças, as crianças passavam a construir novos sentidos na história de pouco sucesso, tecida com o peso de profecias desqualificadoras.

E, na construção de estratégias para escutar as histórias de crianças “desacreditadas”, a tese foi se configurando. Defendo, neste estudo, a tese de que, ao contar com mediações e com situações sociais intencionalmente planejadas, objetivando refletir sobre os sentidos que o estudante imprimiu a uma trajetória escolar, marcada por experiências de pouco sucesso, ao se experimentar em um local diferente do habitual fracasso na escola, ao ser validado na potência e capacidade, e ao ampliar essa percepção e narrativa à escola e à família, **ocorre um processo de ressignificação nos sentidos que foram apropriados pelas mediações sociais, afetivas, culturais...**

Com isso, quero dizer que, no emoldurado cenário social, a criança/estudante se produz, “emerge” em meio aos ditos sobre ela e sua infância. Utiliza-se de um repertório cognitivo, afetivo, motor, disponível no ponto de encontro, ou seria de desencontro??, entre ela e o outro. O estudante cria o desvio, escapa ou se recusa a adequar-se às normas instituídas; se faz na diferença de uma envergadura, mas continua sendo criança. A queixa escolar tem produzido, agudamente, processos de marginalização, marcas na vida e no viver de crianças/estudantes, no que é, para mim, um embate desleal, na imposição de ordenamentos, silenciamentos, negações, contenções, disciplinamentos, esquecimentos. **O que continuaremos a fazer com as coisas que já vimos?**

As escolas falam mal dos estudantes: imaturo, desatento, agressivo, indisciplinado, hiperativo, malaco, não se esforça, disléxico, não vai dar em nada. Reclamam da família: desestruturada, não está nem aí, não comparece. A família está cansada de escutar as mesmas reclamações, num tom imperativo de que a culpa é do estudante e dela. Nos “especialismos” não há consenso relacionado ao tema, mas continua-se com a emissão dos laudos-sentenças. E o estudante se tece em meio a esses escritos e tantos outros fragmentos que pesam nas várias possibilidades de construir uma história.

Em síntese, a escola se queixa dos estudantes e das famílias. As famílias se queixam dos filhos e da escola. Os filhos se queixam da escola e da família, e não aprendem, gritam, resistem, silenciam. De vez em quando, o fenômeno é percebido, por alguns, de que este se trata de um adoecimento coletivo, e, portanto, só pode ser estudado na complexa rede que o traduz. Esta é a convocação, para os que, assim como eu, acreditam na necessidade e na possibilidade concreta de construirmos uma escola num *modus operandi* diferente, uma escola onde a alegria possa ser sentida mais além da campanha que sinaliza o final de um expediente. Uma escola que permita que a expressão da vida e da humanidade seja vivida no mais particular de uma diferença. Porque a escola, cenário que produz muitas histórias, é palco que pode acolher, abrigar, produzir o que falta, emancipar vidas em construção...

No retorno à obra de Korczack, na ideia presente, encontro inspiração:

Invento, então diversos obstáculos. Por exemplo: a escola, lá já quase pronta, desaba ou pega fogo. Precisa começar tudo de novo, mas, só para chatear, construo uma que será melhor ainda. Sempre imaginei tudo com obstáculos. Quando viajo de navio, há uma tempestade. Se sou um chefe guerreiro, começo sofrendo derrotas, e só no final conquisto a vitória. Porque quando tudo sai bem desde o início, a coisa fica chata. [...] Chegam as férias, mas na porta da escola reúnem-se meninos e meninas que gritam: - Deixem a gente entrar! Não queremos férias, queremos ir à escola! Chego à porta. Estou sorrindo. Não estou zangado. Explico: - Férias são férias. Os professores precisam descansar. Porque quando estão cansados ficam irritados e gritam com as crianças. (1981 p.17-18).

Finalizando o processo e girando a roda...

No ano de 2010, o NEAQUE surgia como um projeto de extensão universitária e, em 2011, se tornou uma modalidade de intervenção do Serviço de Psicologia da UNISUL. Inicialmente, articulava-se a disciplina de Estágio Básico de Observação do Desenvolvimento, sendo campo de estágio dos acadêmicos do curso de Psicologia. Nos semestres seguintes, foi, também, campo de estágio das disciplinas de Estágio Básico de Processos Grupais e Estágio Básico de Psicologia Social. E assim pretende permanecer, como um espaço aberto às práticas de estágio dos estudantes em formação do curso de Psicologia da UNISUL. O fluxo de abertura e diálogo com outras disciplinas tem em comum o interesse, manifestado pelos acadêmicos, relacionado à temática da criança/estudante, seu desenvolvimento na interface com as discussões sobre a escolarização.

No ano de 2012, foi realizada a primeira experiência do NEAQUE, numa modalidade itinerante, numa parceria com a professora Deise Maria do Nascimento. Foi, sem dúvida, esse um trabalho importante e promotor de discussões fecundas no ponto que nos unia – Psicologia Escolar, Psicologia Social, NEAQUE, Núcleo da Saúde. Nosso movimento deu-se em direção a uma escola estadual do município de Palhoça, citada pelo elevado número de encaminhamentos ao serviço escola. Essa instituição tinha uma característica peculiar: ter sido, tempos atrás, sede da Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor – FUCABEM⁷¹, o que produzia estigma aos que ali estudavam.

Três grupos de acadêmicos da UNISUL realizaram o estágio na referida instituição, no primeiro semestre de 2012, e dois grupos deram continuidade, no segundo semestre. As intervenções ocorreram com os gestores, professores, familiares e estudantes, utilizando-se, como critério para participar do trabalho, o sorteio, forma de evitar o encaminhamento de turmas consideradas de “alunos problemas” ao NEAQUE itinerante. Nessa aproximação inicial, privilegiou-se a escuta do que cada grupo teria a nos dizer sobre sua vida naquela escola, para, posteriormente, construir, com os protagonistas deste cenário, um possível projeto de intervenção. Não é intenção, neste momento, aprofundar os ditos das narrativas na experiência descrita, nem o trabalho que fora realizado, mas o de dar uma notícia sobre o desdobramento e o alcance que as ações foram tomando.

No segundo semestre de 2012, foi criado o CiNEAQUE. Uma vez por mês, um filme era eleito e fazia-se convite aberto à comunidade universitária e local para participarem de uma sessão de cinema, seguida de debate. Os filmes exibidos foram: Taare Zamun Par (Como estrelas na terra, toda criança é especial), Escritores da Liberdade e Ma Vie in Rose (Minha vida em cor de rosa), contando com a participação, na assistência e no debate, de acadêmicos dos cursos de Medicina, Naturologia, Pedagogia e Psicologia, de pais, e outros familiares de crianças que participavam do NEAQUE. No último CiNEAQUE, contou-se com a presença de Marcos Aurélio da Silva, doutor em

⁷¹ Espaço destinado ao “tratamento especial” oferecido a adolescentes envolvidos em atos infracionais. O local era marcado por formas de exclusão, punição e produção de estigmas sociais.

Antropologia, com pesquisas em Cinema e Gênero. Os debates foram profícuos, e promotores de importantes reflexões.

Ainda no decorrer desse mesmo semestre, foram realizados três grupos de atendimentos as crianças/estudantes com queixa escolar (um no período matutino e dois no período vespertino); dois encontros em grupo com os pais; visitas às escolas das crianças participantes do NEAQUE; um grupo com crianças do projeto de correção de fluxo na modalidade do NEAQUE itinerante; e uma aproximação com o que seria um grupo de professores, contudo, este com algumas limitações. Nas atividades comemorativas e de encerramento do ano, foi realizado o Arraiá e a Balada do NEAQUE, que contou com a parceria da “Cabeleira Maluca”, uma pessoa da comunidade que se disponibilizou a participar nesse dia, na confecção de penteados “malucos” nas crianças e nos acadêmicos. O cenário do NEAQUE, os encontros, as leituras e as práticas impulsionaram também a participação em eventos na área, bem como a pesquisa, com a apresentação de trabalhos/temas oriundos da caminhada empreendida.

Dentre as atividades desenvolvidas no NEAQUE itinerante, destaco o que as crianças sublinharam na letra da música Estudo Errado, de Gabriel, o Pensador. A ideia do trabalho surgiu a partir de observação e narrativas dos estudantes sobre o que gostavam de fazer na escola. Era uma prática comum as crianças ouvirem músicas, algumas levavam à escola aparelhos portáteis de som; e, em diferentes momentos do período escolar (na entrada, antes do sinal, intervalos, recreio, final da aula), ouviam as músicas que traziam. O rap foi eleito pelos estudantes como sua preferência musical. Como proposição da atividade, escolheu-se este rap por considerar os aspectos problematizados sobre o contexto educacional, expressos numa linguagem do cotidiano, bem como a preferência das crianças, isto é, a música, e dentro desse espectro, o rap. Os destaques na sequência foram realizados pelos estudantes, após cantarem e lerem a letra da música:

[...] O problema é que sem motivação a gente enjoa. O sistema bota um monte de abobrinha no programa. [...] Mas pra aprender a ser um ingorante [...] Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida. Discutindo e ensinando os problemas atuais. E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais. [...] Encarem as crianças com mais seriedade. Pois na escola é onde formamos nossa personalidade. Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios. Quem devia lucrar só é prejudicado. Assim vocês vão criar uma geração de revoltados. (GABRIEL, O PENSADOR).

No diálogo que se teceu no grupo, uma das crianças diz: *“É isso que acontece com a gente. Estudamos, mas não entendemos nada”*. Outras falas seguiram: *“Aqui ninguém gosta de estudar”*, e também *“[...] a escola precisa de nós para existir”*, *“[...] precisamos de limite, o professor não pode deixar a gente fazer o que quiser”*.

No encontro com os professores, os pronunciamentos: *“Não gosto de trabalhar com alunos indisciplinados”*, *“Não gosto de preencher os diários e atividades burocráticas”*, *“Não gosto de fazer hora atividade na escola”*, *“Gosto de criar uma boa relação com os alunos”*, *“Gosto de ensinar, planejar as aulas”*.

Com os gestores, vieram ideias e definições sobre a escola: *“Um grupo de pessoas que frequentam e convivem num espaço, visando à formação, cultura, educação formal e informal, o espaço que o indivíduo tem para o conhecimento e formação de valores”, “[...] na escola falta uma ideologia, um ideal de um comprometimento, é o que está acontecendo”, “[...] então, esse menino, quando vem para a escola, vem possuído, eu lembro que eu disse isso para o pai dele, ele incorpora algo nele, porque a descrição que ele dava do filho não existia na escola, parecia ser outra pessoa”, “[...] acho que falta afetividade, falta comprometimento de todos”.*

E as famílias? Essas não compareceram na reunião marcada. Então, foram realizadas três entrevistas na casa dos familiares dos estudantes, conforme contato, agendamento e disponibilidade dos mesmos. No diálogo, trouxeram: *“[...] em minha opinião a direção anterior não estava preocupada com os alunos e com a importância de eles aprenderem. Acho um absurdo a falta constante de um professor, e a escola não dá nenhuma satisfação [...] o espaço da escola é bom, grande, e teria oportunidade de se aproveitar melhor este espaço”, “[...] o ensino não é o melhor, mas é bom. Têm professores bons, outros que não estão nem aí para o ensino. Não concordo com alguns tipos de punições que alguns professores estabelecem, por exemplo, se um aluno apronta, todos são punidos por causa dele (prova relâmpago, deixam após o sinal)”, “[...] o ensino é muito fraco, a professora é autoritária, grita com os alunos [...] não há estrutura para dar aula, está tudo muito velho. Acho o método de avaliação inadequado”.* A isso se juntam outras imagens do processo, como...

No fechamento das atividades de 2012, em reunião com os acadêmicos que participaram do NEAQUE, foi realizada uma avaliação das atividades propostas, limitações observadas, sugestões, opiniões oferecidas pelas escolas, familiares e estudantes. Falou-se de cada criança, individualmente, (eram 20 no total), na tentativa de traduzir de que modo cada uma tocava o grupo NEAQUE, de que forma chegaram e que mudanças foram percebidas no seu movimento no grupo. Dialogou-se sobre o que estava acontecendo, de que forma cada um era afetado por aquelas crianças.

Houve uma defesa unânime e expressiva pela permanência de um dos estudantes, com a justificativa de que a criança havia se vinculado ao grupo e às pessoas do NEAQUE, que poderia ser difícil para ela não retornar no ano seguinte. Sem dúvida, falava-se, mais uma vez, de como se é capturado pelas histórias-vida de “pessoinhas” tão pequenas e tão grandes na expressão de uma vida. Falava-se da vinculação que se estabeleceu e da dificuldade de se dar um tchau, dessa vez mais demorado; falava-se da dificuldade em lidar com despedidas quando havia acontecido um encontro. No fechamento da roda, a criança/estudante, no seu partilhamento, registra: *“Simone, eu amo o NEAQUE, amo todos os que coordenaram o grupo, e eu quero dizer que quero ficar no NEAQUE”.*

No fechamento com os pais, o relato: *“melhorou desde o início que está vindo ao NEAQUE”, “não quer ir à escola, não houve melhoras, mas gosta de vir aqui no grupo do NEAQUE”, “adora vir no grupo do NEAQUE”, “as notas estão boas depois que começou a vir no NEAQUE”, “está melhor desde que está vindo ao NEAQUE e está conseguindo resolver problemas”, “eu tive que vir aqui e levar um tapa na cara para conseguir olhar para o meu filho e ver que ele é uma criança capaz”.*

Como parte das atividades do NEAQUE, foram realizados contatos e visitas nas escolas das crianças que participaram do grupo. Nessa atividade, procurou-se dialogar com as pessoas disponíveis para o encontro, promovendo discussões, esclarecimentos e buscando a parceria necessária com a escola. Houve solicitação para que o grupo do NEAQUE retornasse outras vezes para realizar esse tipo de diálogo, com a inclusão de outros professores e profissionais da escola nessa conversa, inclusive, uma das instituições solicitou que se fosse trabalhar, no período de capacitação dos professores, o tema desenvolvimento, aprendizagem e queixa escolar.

O diálogo foi intenso e tecido em meio às narrativas e aos compartilhamentos. Alguns permanecem como fundo que, às vezes, vaza e me leva para novas terras do pensar, como a fala da criança: “*falo muito porque sou um menino fofoqueiro*”, e, numa sonoridade que produziu eco na minha escuta, respondeu o monitor, “*não... acho que você é um menino que tem muitas histórias para contar*”. Observei que, nesse momento, os olhos da criança se arregalaram, no que pareceu ser, para mim, a surpresa diante de uma expressão qualitativamente diferente do que já escutou de si. Para o grupo do NEAQUE, esse era um menino alegre, criativo, que gostava de cantar, de cutucar, era, sem dúvida, uma criança “portadora” de muitas histórias e, por isso, era tão difícil respirar e esperar a vez do outro, para poder falar...

Ainda em 2012, prestes ao término das atividades acadêmicas, três alunos participantes das atividades do NEAQUE itinerante encaminharam ao coordenador do curso de Psicologia da UNISUL um documento que nominaram de *Manifesto para campo de estágio*. No escrito, entre outras coisas, reivindicavam a abertura de campo de estágio no âmbito escolar, justificando, textualmente, a solicitação. Mas isso... é um assunto que fica para outra conversa...

Verão de 2013.
Simone Vieira de Souza

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p.54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245 jan./jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2012.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional. In: GUSSO, Raquel Sousa Lobo (org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007. p. 61-72.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: Editora IBPEX, 1998.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.353-378.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 211f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.53-73, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BARRETO, Sandra Coimbra Mena Barreto. **Do saber daquele de quem se diz não saber – a escola e o desempenho escolar na concepção da criança multirepetente**. 2000. 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BARROS, João Paulo Pereira, et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; AFRANIO, Catani (orgs.). **Escritos de Educação**. Tradução de Magali de Castro. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 217-227.

BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2013. .

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0636127.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2008.

BUITONI, Dulcilia, Schroeder. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-arte. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre Educação. In: GOULART, Cecília; SELLES, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sonia Maria (orgs). **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**: Ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, Rio de Janeiro: Eduff, 2004. p. 107-126.

CARVALHO, Diana Carvalho de; SOUZA, Simone Vieira de. Fracasso escolar: um tema ainda atual na formação de professores? In: CARVALHO, Diana Carvalho de, et. al. **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2009. p. 85-101.

CARVALHO, Maria Rosário; NUNES, Ângela. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: Encontro da ANPOCS, 31º, 2007, Caxambu, Minas Gerais. Anais do Encontro (STS) [on-line]. p. 1-26. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=437%3AAnais-do-encontro-sts&catid=1038%3A31o-encontro&Itemid=231>. Acesso em: 14 jan. 2013.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: _____. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000. p. 16-50.

CHAMUSCA, Virginia; BARRETO, Kleber Duarte. A constituição do ser humano na relação com o ambiente. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.79-94.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar**: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração. 2008. 207 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: TOZZI, Devanil A., et al. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo: FDE, 1990. p. 24-28.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1996.

_____. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-214.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Prefácio. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 11-19.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200010> Acesso em: 17 nov. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Qué es un dispositivo?** Michel Foucault filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.

DERMATINI, Zeila B.F. **Infância, Pesquisa e Relatos Orais**. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart,;DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma**

Cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 1-18.

DINIZ, Margareth. **Os equívocos da infância medicalizada.** In: Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100056&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 14 jan. 2013.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do Desenvolvimento Psicológico indivíduo na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de jan. 2013.

_____. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskyana. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo Meira; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural:** contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícias Dias (orgs.). **Por uma Cultura da Infância:** Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p. vii.

FERNANDES, Ângela Maria Dias, et al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema” In: MACHADO, Adriana Marcondes, FERNANDES, Ângela Maria Dias, ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). **Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 145-166.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández, et al. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48-65.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança.** São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2011.

GALDÓN, Carlos. Apresentação. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández, et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 09-10.

GARDINAL, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria. Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3 p. 541-551, set./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a11.pdf>>Acesso em: 12 nov. 2008.

GONCALVES FILHO, José Moura. Humilhação social: um problema político em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2012.

_____. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.187-222.

GONZÁLEZ, REY, Fernando Luis. Epistemología cualitativa: sus implicaciones metodológicas. **Psicología Revista**. PUC-SP: São Paulo. v. 5, p. 13-32, dez. 1997. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/234683> > Acesso em: 10 de jul. 2010.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Guilherme Matías Gumucio. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2012.

GUSMÃO, Denise Sampaio; SOUZA, Solange Jobim e. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. spe, p. 24-31, 2008. Dis-

ponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 nov. 2010.

GUSSO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del (org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 25-42.

HOUAISS, A.; Villar, M. S.; FRANCO, M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ILLICH, Ivan. **A Expropriação da Saúde: nêmesis da medicina**. Tradução de José Kosinski de Cavalcanti. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Quando eu entrei na Escola... Memórias de Passagens Escolares. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 60-73, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2013.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 14. ed. São Paulo: Summus, 1981.

_____. **Como amar uma criança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEANDRINI, Kizzy Domingues; SARETTA, Paula. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 379-398.

LIMA, Ana Cristina Costa; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. A força-tarefa da psiquiatria do desenvolvimento. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1315-1330, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312011000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jan. 2013.

LUENGO, F.; CONSTANTINO, E. A Vigilância Punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 8, n.24, p. 122-126, 2009. Disponível em: <

http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Fabiola_Colombani_Medicalizacao_Patologizacao.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In.: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1997. p. 73-90.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 11-12.

_____. Relatos de uma intervenção. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-106.

MACHADO, Roberto, et al. **Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Revista Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jun. 2010.

MANTOVANINI, Maria Cristina. **Professores e Alunos Problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Fapesp, 2001.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández, et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro; PERÉZ, María Eva. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández, et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 23-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2013.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 143-160.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MELO, Sandra Augusta de; PERFEITO, Hélvia Cristine Castro Silva. Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 239-249, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300003> Acesso em: 17 nov. 2008.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar: uma questão médica? In: TOZZI, Devanil A., et al. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo: FDE, 1990. p. 29-31.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 10 mar. 2012.

_____. Desnutrição, fracasso escolar e merenda In: PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 225-256.

_____. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Programa Literatura & Educação**. Entrevistadora: Margareth Park. São Paulo, RVT Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.rtv.unicamp.br/webtv/?vd=290>>. Acesso em 18 ago. 2012.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social: o que ela explica? In: VALLE, Lílian do (org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87-112.

_____. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**. Porto Alegre, v.4, n. 1, p. 159-188, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/52/1726>> Acesso em: 5 jun. 2011.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Querioz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PALHOÇA. Secretaria Municipal da Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Classe de Apropriação de Conhecimentos**. Palhoça [s.n.] 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. 2008. _____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Projeto Classe de Apoio Pedagógico**. Palhoça [s.n.] 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Projeto do Centro de Atendimento ao Educando**. Palhoça [s.n.] 2004.

PRO DIA nascer feliz. Produção de Flávio R. Tambellini; João Jardim. São Paulo, Instituição, 2006, 1 DVD (88 min.) son., color.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. p. 19-47.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de Carvalho; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de Carvalho (orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 21-50.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2012.

SAN'TANA, Ruth Bernardes de. Criança-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In.: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Ouvindo crianças

na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 23-49.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 203-228.

SARAIVA, Luis Fernando de Oliveira. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-78.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001. p. 7-13.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001. p. 97-118.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância: Sol do Mundo.** A primeira conferência nacional de educação e a constituição da infância brasileira. 1997. 215f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

_____. O mal-estar na educação. In.: _____. **Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 141-154.

SISTO, Fermino Fernandes. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: FERREIRA-ROSSETI, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.241-278.

SOUZA, Beatriz de Paula; SOBRAL, Kelly Regina. Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 119-134.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohel de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-196.

_____. Retornando à patologização para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010, p. 57-68.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As Metodologias de Pesquisa com Criança na Escola: O ‘Ouvir’ Como Uma Tendência...**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. 135f.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández, et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAUTWEIN, Carmen T. G.; NÉBIAS, Cleide. A queixa Escolar por quem não se queixa – o aluno. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 6, p. 123-148, jun. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/420/42000610.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2012.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2008.

VIÉGAS, Lygia de S. Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa. In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 307-328.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 251-273.

_____. **Obras escogidas**. v. 3. Madrid: Machado Libros, 1996.

_____. **Obras escogidas**. v. 4. Madrid: Machado Libros, 1996.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Demonstrativo do Diário de Campo

Projeto De Extensão Universitária – NEAQUE – (Núcleo de Estudos e Atendimento à Queixa Escolar)

Data: 23/09/2010

Registro: 01

Arrumamos a sala com cadeiras em círculo: colocamos a quantidade de cadeiras para os pais e os filhos. Estavam presentes: (José e Maria Terezinha) os pais de Bárbara, Bárbara e sua irmã Bianca; (Roseli) mãe do Johvan e Johvan, (Vera) mãe do Osvaldo e Osvaldo. Apesar de terem confirmado, o pai do Eduardo e o Eduardo, não compareceram. Os pais de Bárbara e Bianca e a mãe do Osvaldo estavam antes do horário na sala de espera do serviço de psicologia. Vera (mãe) do Osvaldo veio acompanhada por Joisiane (funcionária do PETI – programa de erradicação do trabalho infantil) que o estudante faz parte. Vera é analfabeta e segundo Joisiane esta teria dificuldades de chegar ali de ônibus. Roseli – mãe do Johvan, chegou com alguns minutos de atraso – em função do ônibus. Convidamos todos os pais para nos acompanharem até a sala de vivência.

Apresentamo-nos⁷², e explicitamos o nosso objetivo junto ao grupo de crianças: nosso interesse é conhecer um pouco cada criança/estudante, sua singularidade, a forma como cada uma significa sua história de queixa escolar, e encorajá-la para que possa expressar-se com segurança no grupo. Queremos trabalhar a partir das habilidades que cada criança traz, e não a partir das suas dificuldades; para que assim cada uma possa resignificar sua história escolar. Falei da minha pesquisa de doutorado e da necessidade de ter a autorização dos pais – TCLE/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – para poder trabalhar com as informações. Distribuímos o cronograma com os dias que o grupo irá encontrar-se e fizemos a primeira etapa do contrato; com os pais e os estudantes juntos, falamos sobre os três eixos de trabalho do NEAQuE: atendimento em grupo aos estudantes, uma vez por semana, conforme o cronograma; idas a escola de cada criança para conversar com os professores/coordenadores e Escola de Cuidadores, que tem a intenção de promover um diálogo com os pais/responsáveis pelas crianças, num encontro mensal. Perguntamos qual seria o dia mais favorável ao grupo de pais, ficou acordado que segunda-feira entre 18h ou 19h seria um bom horário. A mãe do Osvaldo não poderá participar por que não tem como vir sozinha ao SP neste horário. Esclarecemos os aspectos de sigilo, falamos sobre a importância da frequência e assiduidade do estudante no grupo; dialogamos sobre a quebra que existe quando um dos integrantes falta e etc. Falamos que todas as crianças/estudantes que ali estavam tinham em comum: o encaminhamento para atendimen-

⁷² Eu pesquisadora e Joyce pedagoga e aluna da 6ª fase do curso de psicologia e extensionista do projeto NEAQuE.

to no grupo, em função de uma queixa relacionada ao processo de escolarização e todas participaram, no semestre anterior, de atendimento individual com acadêmicas do curso de psicologia na disciplina “estágio básico de observação do desenvolvimento”, (exceto Bianca⁷³ que teve indicação de terapia individual). Em seguida, pedimos para os pais se apresentarem, estimulando a falarem sobre o que esperam do grupo (pedido):

- A mãe de Bárbara disse que sua filha já fez uso de medicamento/Ritalina, mas, suspenderam o uso em função de dores na barriga e mal estar que a menina sentia. Os pais levaram a filha ao médico em função da falta de atenção/concentração da menina. A mãe relata que Bianca, assim como a irmã, não se concentra para fazer as atividades da escola e da rotina diária, mas em menor intensidade, por isso não foi medicada. Afirma que Bárbara é uma menina muito sensível e já disseram a ela que sua filha é uma criança cristal. Ambas tomam para si as dores dos outros. Elogiou a filhas em relação aos estudos, disse que são inteligentes até demais e diz sentir que muitas vezes a escola é que não está preparada para oferecer a elas oportunidades de aprendizagem. As duas meninas já mudaram algumas vezes de escola; e hoje, estudam na mesma sala. Bárbara, às vezes, se auto-mutila, arranca os cabelos, come e rói as unhas. Espera que possamos ajudá-las, que já sentiram uma melhora (notas) a partir do atendimento que elas receberam no semestre que passou. O pai se manteve calado e atento ao que a mãe dizia, por vezes afirmando positivamente com movimento de cabeça. Enquanto a mãe falava, trocava olhares com Bárbara, dando a sensação de que a menina consentia e validava o que era dito pela mãe.

- Roseli (mãe do Johvan) iniciou dizendo que o filho não gosta de ler e só observou que o filho não sabe ler (apesar de estar na quinta série com 13 anos) depois que compraram um computador. Relatou que aprendeu algumas coisas mais rápido que o filho e então se deu conta de que ele não estava sabendo usar os programas por que não sabe ler. No momento Johvan é líder na sala de aula e com isso seu comportamento melhorou muito. Sendo assim, está até pensando em pedir ao filho para ser líder no próximo ano novamente. Johvan também tomava medicamento, mas a mãe resolveu parar de medicá-lo. Conversou com o médico que lhe disse que a receita estava ali e que ela deveria fazer o quisesse. A mãe é diarista, e refere ganhar roupas, moletons, que Johvan usa – diz que no ano passado a professora, na entrega das notas, ficou mais tempo falando das roupas de “mala” que o menino usa que das suas notas. Isto ocorreu na terceira série, ano em que o menino era repetente e na avaliação da mãe, este foi um ano muito difícil na escola tendo em vista a conduta da professora com o estudante. Conversou com o filho para saber se a professora pegava no pé dele em função da sua forma de vestir-se e foi até a escola para conversar com a professora e explicar sobre as roupas que ganhava. Johvan passou de ano, mas, acredita que foi porque a professora ficou com medo do que ela poderia fazer. Gostaria que ajudássemos Johvan a se dar bem na escola e se preocupa com o fato do filho querer começar a trabalhar quando

⁷³ Bianca chegou junto com os pais e a irmã Barbara, no contato telefônico a mãe expressou o desejo que a filha fosse atendida no mesmo horário que Bárbara. Neste encontro, verificamos com Barbara como era para ela ter a irmã no grupo, Barbara expressou o seu desejo de que a irmã permanecesse e sua irmã também, nossa decisão foi de mantê-la no grupo.

completar 14 anos, e talvez, tiver vontade de abandonar os estudos. O garoto pediu a mãe para ir ao Supermercado Imperatriz preencher a ficha e autorizá-lo a trabalhar, mas tem medo que isto interfira nos estudos e já disse ao filho que até para trabalhar lá precisa ter estudo. Enquanto a mãe falava, Johvan se manteve parado em sua cadeira, com as mãos apoiadas nas pernas e o olhar fixo direcionado para o chão.

- Vera (mãe de Osvaldo), falou pouco, sua fala praticamente se restringiu a concordar com as outras mães, falou que o filho tem dificuldade de lembrar as coisas, se ele faz na hora... ele lembra, mas, se passa um tempo ele já esquece o que aprendeu. A irmã mais nova é que ensina ele nas tarefas, mas não gosta, porque a menina diz que ela já tem as dela. Osvaldo estava de boné e quando sua mãe começou a falar puxou o boné para cobrir seu rosto e baixou a cabeça com um sorriso. Depois olhou para a mãe e mostrou-se inquieto na cadeira que estava sentado, revelando certa vergonha, a mãe do Osvaldo, apresenta ausência de dentes na frente, esboça um sorriso envergonhado ao dirigir-se ao grupo e um olhar que desvia com frequência.

Perguntamos se os pais tinham alguma dúvida, se queriam falar algo. Recolhi as assinaturas do TCLE, entreguei uma cópia para cada um deles e me coloquei a disposição para quando quisessem conversar - lembrei que no bilhete com o cronograma consta o número do meu telefone celular e o telefone do SP. Oferecemos um pequeno lanche – enquanto isto, eu encaminhava Vera, mãe do Osvaldo, para assinar com o polegar. Fomos atrás de uma almofada, fizemos este pequeno intervalo para não dar tanta visibilidade ao fato de Vera ser analfabeta. Finalizado este momento, pedimos para os pais aguardarem na sala de espera e iniciamos o trabalho com as crianças.

Convidamos os estudantes para sentarem em almofadas e cada um deveria escolher a sua. Todos se dirigiram com facilidade para escolher uma almofada, exceto Osvaldo, que disse que não queria pegar. Falei que ficaríamos bastante tempo ali e talvez sua bunda começasse a doer, mas continuou resistindo e sentou no chão segurando com as mãos uma cadeira que estava ao seu lado. Perguntei se ele gostaria que eu pegasse uma almofada para ele, mas continuou não aceitando e somente quando todos nós estávamos sentados ele olhou para mim, sorriu e disse que então iria pegar uma almofada. Perguntamos se todos sabiam por que estavam ali, se tinham alguma pergunta, Joyce perguntou sobre o que eles pensam sobre o que os pais haviam falado, se eles concordavam e **todos consentiram, dizendo que estavam ali porque tinham dificuldades na escola.**

Colocamos um Baú com brinquedos, objetos, fantasias no centro da roda - **a consigna** dada foi: - Cada um deveria se encaminhar até o baú e fazer uma escolha – a escolha deveria ser motivada por aquilo que **MAIS CHAMASSE SUA ATENÇÃO** – por aquilo que estivesse piscando para eles e voltar ao seu lugar. Perguntarmos se todos ficaram satisfeitos com a sua escolha, se queriam olhar novamente o baú ou se gostariam de ter pegado o brinquedo/objeto que algum dos colegas tinha na mão.

Apesar do pedido de irem um de cada vez, Barbara, Bianca e Johvan digiram-se ao mesmo tempo ao baú exceto Osvaldo que permaneceu sentado e disse que não queria escolher. Depois que todos estavam com o brinquedo, pedimos para falarem ao grupo sobre a sua escolha:

Johvan – escolheu uma bola;

Barbara – um Snoop vestido de papai Noel;

Bianca – um ursinho com asas;

Oswaldo – não quis escolher, disse que não gostava – perguntei se ele gostaria de ir até o baú novamente e ver se algo chamava sua atenção, continuou resistindo;

Eu – escolhi um chapéu de bruxa;

Joyce – um binóculo;

Antes das crianças começarem a falar sobre a sua escolha, me dirigi a Oswaldo e disse que estava com muita vontade de escolher um brinquedo para ele e perguntei se ele aceitaria. Ele novamente falou que não, e também um sim (meio implícito) – neste momento não me dei conta de que poderia ter verbalizado a ele sobre o que sua expressão me dizia: ao mesmo tempo duas coisas (SIM/NÃO), e que isto me parecia confuso, não olhando para isto, talvez, mobilizada por querer dar algo para Oswaldo, senti internamente o desejo de cuidar desta criança, de oferecer um pouco de segurança, de dar um lugar seguro e aquecido a ele, me percebi no decorrer do grupo, buscando o seu olhar, e olhando muito para ele, tive de ficar atenta para não esquecer as outras crianças que estavam ali. Lentamente coloquei uma das mãos dentro do baú, enquanto olhava diretamente para Oswaldo, dizendo que lhe daria algo com muito poder. O menino me olhava com atenção quando tirei uma varinha de condão do baú, levantei e caminhei bem devagar até ele dizendo que ao recebê-la teria (o menino) muito poder. O menino pegou a varinha com a mão, e, então, disse a ele que (ele) poderia fazer três pedidos. Ficou um instante em silêncio e falei a ele que poderia pedir três coisas que ele desejasse muito.

Sentidos e significados dados pelas crianças a sua escolha

Perguntei quem gostaria de começar a falar sobre o sentido da escolha que fizeram e Johvan logo se prontificou e começou a falar.

- Johvan – escolheu uma bola, disse que gosta muito de jogar futebol. Perguntei se ele joga futebol, ele disse que está inscrito num projeto para isso, mas que ainda não contrataram o treinador. Disse que joga no meio campo, mas, quando surge uma chance ele vai para zaga, sendo que às vezes também joga na defesa. Então, Oswaldo disse que gosta de jogar futebol e joga na posição de zagueiro, Bianca falou que vai fazer aula e disse que a irmã é goleira, Bárbara sorriu e confirmou a informação. Johvan espontaneamente disse que poderíamos montar um time. Surpresa com a ideia, perguntei quantos jogam num time, e ele respondeu: - seis na linha e um no gol, somos seis, já dá para montar um time. Todos do grupo estavam descontraídos, rimos e cada um falou da posição que iria jogar, caso isso acontecesse. Penso ser uma metáfora interessante articular o lugar que nos deram (a mim e a Joyce) como integrantes do mesmo time, de alguma forma, é como se nos autorizassem a fazer parte do grupo. Em seguida, Bianca quis falar e depois a Bárbara.

- Bianca – escolheu urso de pelúcia porque gosta de bichos de pelúcia e tem uma coleção. Disse que gosta muito de gato e tem um em casa. Perguntei quem cuida e alimenta, respondeu que seu pai.

- Bárbara – escolheu o Snoop porque gosta muito de animais, disse que tem três cachorros. Perguntei se também é o pai quem cuida e alimenta e respondeu que não. Ela mesma cuida deles.

- Osvaldo – aceitou a varinha de condão que ofereci e fez os três pedidos: PAZ, NÃO EXISTIR MORTE, NÃO EXISTIR TARADO. Perguntei se ele achava que existia muito tarado e ele fez com a cabeça que sim.

- Joyce – escolheu um binóculo – porque gosta de ver longe;

- Eu – chapéu de bruxa – quero exercitar o meu lado de bruxa (aprender a dizer não);

Continuávamos sentados em círculo, pedi que cada um jogasse a bola para um colega cujo significado do brinquedo teria mais lhe chamado a atenção. Iniciei a dinâmica jogando a bola para Osvaldo e disse que achava me chamava atenção ele com tanto poder, podendo escolher coisas somente para ele, e, no entanto, escolheu também para o mundo inteiro, todas as pessoas seriam também mais felizes ao receber os desejos dele. Pedi a ele para escolher alguém para jogar a bola e respondeu que não queria escolher. A bola que joguei encosta em Osvaldo, que logo a empurra de leve na direção de Johvan e ele diz num tom de voz baixo que também gosta de jogar futebol. Joyce joga para Bárbara e diz que gostou de saber que ela também tem cachorros e que cuida e alimenta-os, assim como seus filhos fazem com os gatos e cachorros que tem em casa. Johvan ao receber a bola disse que também gosta de cachorros e nos conta que tem quatro e, se achar o que está perdido, terá cinco cachorros. Então ele joga para Bianca.

Fechamento

Perguntamos se gostariam de falar, perguntar algo e Bianca falou que todos têm algum problema na escola e que é só ela conseguir se concentrar mais nas atividades e conversar menos com as colegas na sala de aula, que suas notas irão melhorar. Joyce sentiu certa tranquilidade na menina ao ouvir isso, dando a sensação de que sua situação na escola é fácil de ser resolvida. Então, Joyce disse a ela que na faculdade não é diferente e que às vezes dá uma “coceira” (vontade) muito grande de conversar com o colega que está sentado ao lado e que o professor também chama a atenção na universidade. Perguntou para Johvan, Osvaldo e Bárbara se às vezes também dá essa “coceira” neles para conversar durante a aula e Johvan disse que de vez em quando conversa com um colega que senta ao seu lado. Osvaldo falou que é o mais “quieto” da sala dele e não conversa com ninguém, Bárbara disse que não conversa e Bianca falou que outro dia um professor pegou um bilhete que ela e uma amiga estavam usando para conversar na aula e deu bronca. Todos riram, e então, Joyce perguntou qual a posição na sala de aula que cada um ocupa, e sugeriu que registrássemos numa folha, que serviu como planta baixa de uma sala de aula. Osvaldo disse que não queria desenhar e Joyce foi ao seu lado, pediu que ele apontasse e ela escreveu seu nome no local indicado. Refletindo sobre a situação, parece existir aí uma relação entre a dificuldade de expressão do menino, e o fato de não estar alfabetizado – o que pode ter lhe causado algum constrangimento por estar na presença de um grupo.

Finalizamos pedindo que cada um devolvesse o brinquedo no baú dizendo uma palavra que representasse o seu brinquedo:

Johvan – bola = futuro

Osvaldo – vara de condão = não falar nada, foi o que respondeu

Bárbara – snoop = felicidade

Bianca – urso = carinho

Joyce – binóculo = visão

Simone – chapéu de bruxa = poder

Para o próximo encontro pedimos para cada um trazer uma foto sua, que goste muito. Perguntei se todos tinham uma foto, responderam afirmativamente.

Despedimo-nos perguntando se poderíamos dar um abraço. Neste momento em que cada um se despedia Bárbara, Bianca e Johvan vieram ao nosso encontro. Osvaldo foi para janela e só depois se dirigiu até nós. Os pais recebem os filhos na sala de espera. O pai da Bárbara e Bianca, logo que viu as filhas, expressou sua percepção de que agora elas estão bem né, já não estão mais envergonhados. Roseli mãe do Johvan expressou um sorriso e saiu apressada. No encontro com a mãe e a funcionária do PET Joisiane, Osvaldo perguntou se amanhã teria outro encontro, abraçou a mãe e disse que foi muito legal. Todos se despedem com a lembrança do próximo encontro. E Osvaldo retorna novamente para dar um abraço em nós (quando todos já não estavam mais ali).

Observação

Johvan falou que poderíamos montar um time de futsal – o número de pessoas do grupo é seis – neste caso, ele contou comigo e com a Joyce – a sensação é como se por meio desta inclusão tivéssemos o aceite do grupo. Fazemos parte do mesmo time.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(pais ou responsáveis pelo estudante)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP UFSC - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
– PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE**

Prezados (as) pais ou responsáveis,

O seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa O ALUNO INVISÍVEL NA MULTIREPETÊNCIA VISÍVEL: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM TRAJETÓRIA DE REPETÊNCIA ESCOLAR, que está sendo realizada pela pesquisadora Simone Vieira de Souza, doutoranda em Educação – UFSC. O objetivo deste estudo é identificar a construção dos sentidos e significados feitos pelo estudante em relação a sua história escolar.

A pesquisa ocorrerá por meio da participação do (a) seu/sua filho (a) num grupo com outras crianças – que terá algumas filmagens e entrevistas individuais (que serão gravadas com gravador de áudio) – as filmagens e gravações serão realizadas mediante sua autorização. As gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda, com a garantia de que os dados pessoais que possam identificá-lo não serão revelados a fim de garantir anonimato. Não é objetivo da pesquisa qualquer tipo de avaliação pessoal, sendo que qualquer desconforto que possa ocorrer, será dado todo o apoio psicológico possível. Assim não há riscos relacionados com a participação do (a) seu/sua filho (a), e os benefícios se referem a poder alcançar a presente pesquisa algum avanço no conhecimento sobre os estudantes com trajetória de multirepetência no seu processo de escolarização. A qualquer momento o/a seu/sua filho (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTANDA)

SIMONE VIEIRA DE SOUZA

CPF: 743583409-20

Assinatura

Endereço: Rua dos Pardais, nº30, Pedra Branca – Palhoça

Santa Catarina – Brasil - Telefone: (48) 3344-1577

Declaro, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC que funciona na Biblioteca Universitária Central – Setor de Periódicos (térreo) - Endereço eletrônico: cep@reitoria.ufsc.br. Fone: (48) 3721-9206.

Palhoça, _____ de _____ de _____

Nome legível e Assinatura do participante: _____ CPF ou RG: _____

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(professor do/a estudante)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP UFSC - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
– PARA O PROFESSOR**

Prezado Professor (a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O ALUNO INVISÍVEL NA MULTIREPETÊNCIA VISÍVEL: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM TRAJETÓRIA DE REPETÊNCIA ESCOLAR, que está sendo realizada pela pesquisadora Simone Vieira de Souza, doutoranda em Educação – UFSC. O objetivo deste estudo é identificar a construção dos sentidos e significados feitos pelo estudante em relação a sua história escolar.

A pesquisa ocorrerá por meio da sua participação em uma entrevista individual (que será gravada com gravador de áudio) – a gravação será realizada mediante sua autorização. As gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda, com a garantia de que os dados pessoais que possam identificá-lo não serão revelados a fim de garantir anonimato. Não é objetivo da pesquisa qualquer tipo de avaliação pessoal, sendo que qualquer desconforto que possa ocorrer, será dado todo o apoio psicológico possível. Assim não há riscos relacionados com sua participação, e os benefícios se referem a poder alcançar a presente pesquisa algum avanço no conhecimento sobre os estudantes com trajetória de multirepetência no seu processo de escolarização. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTANDA)

SIMONE VIEIRA DE SOUZA

CPF: 743583409-20

Assinatura

Endereço: Rua dos Pardais, nº30, Pedra Branca – Palhoça

Santa Catarina – Brasil - Telefone: (48) 3344-1577

Declaro, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC que funciona na Biblioteca Universitária Central – Setor de Periódicos (térreo) - Endereço eletrônico: cep@reitoria.ufsc.br. Fone: (48) 3721-9206.

Palhoça, ____ de _____ de _____

Nome legível e Assinatura do participante: _____ CPF ou RG: _____

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos


 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

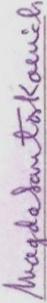
CERTIFICADO Nº 925

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 584 GR. 99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o comitê no Regulamento Interno do CEPSH, CERTIFICA que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

APROVADO

PROCESSO: 925 **FR:** 362191
TÍTULO: O ESTUDANTE INVISÍVEL NA MULTIREPETÊNCIA VISÍVEL: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM TRAJETÓRIA DE REPETÊNCIA ESCOLAR
AUTOR: Diana Carvalho de Carvalho, Simone Vieira de Souza

FLORIANÓPOLIS, 30 de Agosto de 2010.


 Coordenadora do CEPSH/UFSC

Prof.ª Magda Santos Koerich
 Subcoordenadora
 CEPSH/PRPE/UFSC

ANEXO B – CATE



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

PROJETO DO CENTRO DE ATENDIMENTO AO EDUCANDO

ELABORAÇÃO: DULCELI BROERING DA SILVA

O Centro de Atendimento ao Educando (C.A.T.E.) é um projeto voltado ao atendimento de alunos da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Está localizado nas dependências do Colégio Dom Jayme Câmara. Onde se encontra em funcionamento quatro salas para atendimento especializado a crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal. O C.A.T.E. conta atualmente com duas Fonoaudiólogas, uma Psicopedagoga, uma Psicóloga, uma Professora de Apoio, uma Coordenadora Pedagoga em Educação Especial, uma Auxiliar de Serviços Gerais.

O trabalho do C.A.T.E. está centrado nos atendimentos aos seguintes casos: defasagem de aprendizagem, problemas de relacionamento interpessoal e comportamental, prevenção às dificuldades de fala, voz, linguagem oral e escrita.

1-1 Beneficiários do Projeto

O total de atendimentos realizados pelo C.A.T.E. mensalmente, é de 150 crianças, alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino distribuídos entre as especialidades oferecidas pelo centro.

Início do projeto agosto de 2004.

APRESENTAÇÃO

A presente proposta tem como finalidade apresentar programas que visem assegurar ao Educando da rede municipal de ensino bem estar físico psíquico e social.

JUSTIFICATIVA

É prioridade deste projeto é atender a todas às demandas da rede Municipal de Ensino e é com esta intenção que damos a atenção ao centro de Atendimento ao Educando, haja vista a necessidade de cuidados especializados aos educandos que lá estarão.

OBJETIVOS

- Propiciar à rede municipal de ensino um espaço de atendimento que venham responder de maneira eficaz ao educando prevenindo para promoção do bem estar físico, psíquico e social e não apenas a ausência de doenças.
- Proporcionar atendimento as crianças que estejam apresentando necessidades nas áreas bio-psico-socio-cultural e emocional.
- Oferecer atendimento personalizado, individual e em grupos.
- Promover medidas que venham propiciar o rendimento escolar e aceitação da criança pela família.
- Prevenir e ou minimizar distúrbios de comunicação.

IMPLEMENTAÇÃO

A implantação do Centro de Atendimento ao Educando – CATE, surgiu da problemática educacional encontrada na rede municipal de ensino, como defasagem de aprendizagem, problemas de relacionamento interpessoal e comportamental, dificuldades de fala, voz, linguagem oral e escrita, distúrbio do déficit de atenção / hiperatividade.

As dificuldades encontradas para se implantar o projeto envolveram questões das mais variadas natureza, como financeira, política, manutenção, entre outros.

A questão financeira, fator fundamental para a implantação do Projeto, foi a primeira barreira encontrada que persiste até o momento. Isto não provocou, entretanto esmorecimento, desistência ou recuo do grupo no sentido de lutar por melhores condições de trabalho.

O ambiente físico é considerado peça importante no atendimento pessoal e social da criança e seus familiares.

No primeiro momento se garantiu um espaço, no segundo momento, na organização do CAIE prima-se por um ambiente acolhedor e bem localizado.

A sala de apoio tem se constituído tarefa desafiadora, embora as autoridades educacionais discurssem sobre modelos conceituais facilitadores de ação pedagógica eficaz para os desviantes, de uma maneira geral, esse discurso se perde e as práticas não se concretizam no ambiente natural da escola. Admite-se mesmo certa intolerância do sistema educacional para abordar questões disciplinares e problemas comportamentais associados, trata-se de uma população desconsiderada, a ponto de figurar como inlegível para os benefícios da própria educação. O CATE preocupa-se com a capacitação de seus profissionais, pois os mesmos precisam estar sempre atualizados e com compromisso de oferecer palestras e seminários aos professores da rede municipal de ensino com o objetivo de incentivar a reflexão compartilhada.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos constituiremos equipe interdisciplinar que além de sua formação específica, deverá ser constituída por profissionais que tenham afinidade com a proposta do Centro de Atendimento ao Educando e que deverão receber treinamento especializado. E esta equipe mínima terá como função atender as necessidades dos educandos da Rede Municipal de Ensino.

A equipe será constituída por duas fonoaudiólogas com 40 horas semanais, duas psicólogas 40h semanais, duas psicopedagogas 40h semanais, uma professora de apoio 40h semanais, auxiliar de sala 40h semanais, uma pedagoga de Educação Especial 40h semanais.

Necessidade de Materiais:

Telefone,
Computadores,
Filmadora,

Maquina fotográfica,
Gravador,
DVD,
Vídeo cassete,
Aparelho de som.

Material básico para t.o
Material fonoaudiológico: luva, tapete, abaixador de língua, kit para avaliação de linguagem e outros.
Material psicopedagógico,
Material psicológico,
Materiais didáticos especializados.

Parcerias necessárias:

- Clínicas do município para consultas e exames especializados.
- Ortodontista.

AVALIAÇÃO

Este projeto deverá estar em constante avaliação por parte da equipe do Centro de Atendimento ao Educando. Sendo todas as modificações necessárias implantada após ampla discussão dos técnicos envolvidos.

CONCLUSÃO

Com esta proposta esperamos estar atendendo de forma mais adequada às necessidades dos educandos do CATE, de uma forma que se coadune a prioridade que o assunto vem exigindo e merecendo da Prefeitura Municipal de Palhoça.

EQUIPE DO CENTRO DE ATENDIMENTO:

DULCELI BROERMG DA SILVA
MARIA FERNANDA DEPIZZOLATE
SARA AVILA
SCHEILA MARIA
SUELY

ANEXO C – PAP

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
DIRETORIA DE ENSINO
ACEMPE

PROJETO
CLASSE DE APOIO PEDAGÓGICO
2005

PAP 01/05

PROJETO: IMPLANTAÇÃO DE CLASSES DE APOIO PEDAGÓGICO
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

A escola como instituição social, vem procurando estabelecer categorias de pessoas, que possam vir a ser aceitas por ela, em busca de uma homogeneidade que cristaliza ainda mais os estigmas considerando "anormal" todos aqueles que fogem a estas categorias.

Assim, entendendo que as Classes de Apoio devam ser o lugar de troca e consequentemente de ampliação das capacidades cognitivas do aluno real, por meio de uma metodologia diferenciada, porem jamais promotora de desigualdades, e que deva atender essencialmente o aluno em suas dificuldades: quer culturais, sociais, pedagógicas ou orgânicas.

Na busca de um aprimoramento dessa linha metodológica, é que através deste documento (PAP-01/05 - Projeto de Apoio Pedagógico) que passa-se a viabilizar, uma nova forma de pensar, sentir e agir sobre a criança real, sabendo-se também, que não existem receitas prontas para com estas trabalhar, como também não propõe-se manejos pedagógicos únicos, é que nos dirigimos a todos os envolvidos neste projeto, e para o qual nós mesmos nos impusemos a seguinte premissa: "repensar práticas pedagógicas no sentido de adaptações metodológicas sutis, que venham a atender as necessidades de cada aluno, resgatando-lhes potencialidades e habilidades, somente possíveis pelo delineamento de planejamentos cuidadosos, reflexivos, comprometidos e intencionais a real problemática do aluno palhocense".

1. JUSTIFICATIVA

O presente Projeto para Implantação de Classes de Apoio Pedagógico, vem com o objetivo de suprir a necessidade de compreensão do aluno real (nem sempre limpo, nem sempre saudável, nem sempre instruído, nem sempre assíduo, nem sempre obediente, nem sempre com histórico familiar socialmente aceito), em detrimento do aluno ideal (limpo, saudável, instruído, assíduo, obediente, oriundo de família estruturalmente construída).

"Os estigmas conferidos às crianças diferentes, sejam elas portadoras de deficiências físicas, lingüísticas, cognitivas, ou culturais, dentre outras, vêm acompanhados de uma concepção de aprendizagem centrada na carência de aptidão para aprender [...]" (Cf. Proposta Curricular de Santa Catarina).

Considera-se neste projeto para implantação de Classes de Apoio Pedagógico, o conceito de "Dificuldades de Aprendizagem Escolar", como uma forma diretiva que abrange e direciona-se aos alunos com: problemas específicos de aprendizagem (repetentes/ multirepetentes); outros alunos com distúrbios de leitura, da escrita, do cálculo ou mesmo psicomotor (crianças essas, nem sempre repetentes), bem como, visa também minimizar os efeitos de determinações culturais, cujos sintomas impõe ao fracasso escolar crianças com linguagens diferenciadas ao currículo escolar local (regionalismos e transferências).

2. FINALIDADE

Apresenta-se o PAP – Projeto de Apoio Pedagógico como fim específico, a redução das repetências nas respectivas séries de alunos da Rede Municipal de Ensino, bem como o rebaixamento da evasão escolar de nossas crianças e, conseqüentemente, a minimização dos índices de marginalização social de nossos jovens.

3. OBJETIVOS

Atender alunos da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, de 1ª a 8ª série do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem e prioritariamente, com as seguintes características:

- distorção idade/série (aqueles que apresentam repetências consecutivas)
- problemas cognitivos (alunos repetentes ou não que possuem transtornos de habilidades escolares).

4. METAS

4.1 Observar o não aprender de crianças em relação a:

a) Dificuldades de Aprendizagem específicas, assim compreendidas:

- na escrita,
- na leitura,
- na matemática.

b) Habilidades Mentais, sondando e trabalhando alunos com disfunções nos domínios cognitivos, afetivo/ou psicomotor.

4.2 Analisar a Matriz Classificatória das:

4.2.1 Dificuldades de Aprendizagem:

Especificidades

Problemas Escolares

I - Escrita	O aluno apresenta: a) Ortografia Inconstante; b) Textos Incoerentes; c) Recusa-se a Escrever.
II - Leitura o aluno:	O aluno: a) Nega-se a ler; b) Lê silabando; c) Não compreende o que lê.
III - Matemática	O aluno possui: a) Raciocínio lento; b) Pouca ou nenhuma noção entre número e quantidade; c) Incapacidade de: - Abstrair e de - Análise/Síntese

4.2.2 Disfunções nas habilidades:	
Domínios	Disfunções
I - Cognitivo e/ou Psicomotor Problemas Específicos (Acompanham Diagnóstico Médico)	a) Dislalia (pronúncia das palavras); b) Dislexia (leitura lenta); c) Disgrafia (inversão de letra/silabas); d) Discalculia (dificuldade no raciocínio); e) Psicomotor (organização perceptiva).
II - Afetivo (Afetam crianças em idade escolar)	Envolve postura comportamental: a) Sentimento de Incompetência; b) Agitação; c) Angústia; d) Apatia.
III - Sócio-Cultural (Problemáticas do cotidiano)	Diferenças: a) Cultural: requer transposições didáticas. b) Regional: consequências de transferências escolares, o que requer adaptações curriculares.

5. ACÕES

5.1 Caracterização das Classes de Apoio Pedagógico:

5.1.1 Devem Significar:

a) Um espaço de alternativas pedagógicas diretamente articulado ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar.

b) Uma ação coletiva integrada ao trabalho do cotidiano da escola envolvendo: direção, especialistas, professores do ensino regular, pais e alunos tendo como princípio a avaliação sistemática e processual.

c) Possibilidades de novas oportunidades para que o aluno possa preencher lacunas e elaborar conhecimentos.

5.1.2 Devem compor-se com:

- a) Procedimentos e/ou atividades específicas as dificuldades de aprendizagem, e não, repetição de ações do cotidiano de sala de aula;
- b) Investigação constante de novas alternativas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem.

5.2 Organização e Funcionamento do Projeto de Apoio Pedagógico

5.2.1 Organização:

- a) A turma de alunos participantes do Projeto será formada pela proximidade de dificuldades apresentadas, isto é, pela especificidade da problemática.
- b) O atendimento será oferecido em horário oposto ao da Sala de Aula regular, em dinâmica de trabalho grupal atendendo-se:
 - de seis a dez alunos, no máximo, dependendo do espaço escolar;
 - em atividades de duas horas diárias;
 - no período de segunda à quinta feira sendo que: quatro turmas serão atendidas por dia (duas no período da manhã e duas no período da tarde).
- c) Será reservado o dia de 6ª feira para o planejamento de atividades do professor e o seu intercâmbio com o professor regente da turma, corno também com o orientador/supervisor da escola e o Diretor da Unidade.

5.2.2 Funcionamento:

- a) O Plano de Trabalho com o aluno deverá ser definido a partir da investigação realizada pelo professor do ensino regular, pelo orientador/supervisor pedagógico da escola e também pelo professor, do apoio pedagógico.
- b) A avaliação, tomada como ponto de partida deverá ser:
 - Investigativa: como o aluno aprende;
 - Diagnóstico: onde encontra-se a sua dificuldade;
 - Permanente: atendendo ao ritmo de aprendizagem individual do aluno.

Devendo ser ainda entendida como retomada de ações pelo professor, portanto:

- Participativa: pela equipe escolar;
- Processual: no decorrer das atividades educacionais;
- Contínua: em diálogo com o ensino regular.

5.2.3 Recrutamento, Seleção e Capacitação dos Professores:

O recrutamento e a seleção dos professores para o exercício da atividade de apoio pedagógico é de responsabilidade exclusiva da Diretoria de Ensino, sendo que a Capacitação desses docentes estará a cargo da ACEMPE.

5.3 Articulação do Projeto de Apoio Pedagógico

Profª Sonia Odette Targino de Azevedo Simões e
Profª Adriana Fabrin Giacomini, ambas da ACEMPE.

5.4 Cronograma de Execução do Projeto de Apoio Pedagógico

No de Ordem	ATIVIDADES	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	RESPONSÁVEL
01	Apresentação do Projeto	18 de abril	-	Diretoria
02	Definição da Equipe de Professores para a execução do projeto	18 de abril	-	Diretoria
03	Comunicação às Unidades Escolares que participarão do Projeto	-	-	Diretoria
04	Elaboração de material para o processo de capacitação com os professores	19 e 20/04	12 horas	ACEMPE
05	Capacitação com os Professores	25 a 29/04	20 horas	Articuladoras ACEMPE
06	Implementação do PAP	Maio	20 horas matutino 20 horas vespertino	Professores da Equipe
07	Avaliação do Projeto	Procedimento cíclico no decorrer das atividades, com realimentações constantes		Articuladoras e Diretoria de Ensino

6. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO

Estando a qualidade do presente projeto vinculada às ações e intenções implementadas ao processo de ensino, leva-se a crer que a sistemática de avaliação e acompanhamento para as classes de apoio, deverão tornar-se medidas formativas constantes, como também exigirá uma avaliação sistêmica, com o olhar centrado aos percursos individualizados dos alunos em relação aos processos pedagógicos implementados.

Quadro Sistêmico da Avaliação e Acompanhamento do PAP

MODALIDADE DA AVALIAÇÃO	PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO
Diagnóstica Referência Processual Decisão	Elemento básico para todas as pessoas envolvidas no Projeto. Pedra de Toque: o percurso do aluno e do professor no decorrer dos trabalhos das classes de apoio. Reporta-se ao: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Professor: compartilhar dificuldades, necessidades e sucessos. ➤ Aluno: eixo das decisões que centra-se em seu desenvolvimento em relação às suas dificuldades.
Interativa Decisão e Execução	Que recai sobre o Assessoramento Pedagógico realizado pela equipe da Secretaria Municipal da Educação. Enfatizando-se a própria executibilidade do Projeto em termos de: recursos humanos, técnicos, pedagógicos e materiais, que venham a garantir a qualidade do pro-

ANEXO D – NAEP

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
DIRETORIA DE ENSINO
ACEMPE

CLASSE DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Unidade

RELAÇÃO DE ALUNOS INCLUIDOS NO PROJETO APOIO PEDAGÓGICO - 2005

Turno: _____ Manhã _____ Tarde

No de Ordem	NOME DO ALUNO	SÉRIE DE ORIGEM		
		TURMA	PERÍODO	PROFESSOR
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
Observações				

Data: / / 2005	Professor do Apoio: a)	De Acordo Diretor da Unidade a)	Aprovo Diretoria de Ensino a)
-------------------	---------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

ANEXO D – NAEP

ESTADO DE SANTA CATARINA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
 TECNOLOGIA

NÚCLEO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DA REDE
 MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA
 - NAEP -

Dulceli Broering da Silva
 pdulcelisilva@oop.com.br
 Secretaria Municipal da Educação de Palhoça

Elaboração: Dulceli Broering da Silva
 Coordenação: Dulceli Broering da Silva
 Ano: 2006/2007/2008/2009

Palhoça, março de 2008.

SANTA CATARINA (Estado). Prefeitura de Palhoça

Secretaria Municipal da Educação, Ciência e Tecnologia.
 Proposta para atendimento especializado na rede Municipal de
 ensino de Palhoça: proposta/Coordenadora Dulceli Broering da
 Silva. — Palhoça: SME, 2006 31 p.

Elaboração da proposta Dulceli Broering da Silva

PREFEITO

Ronério Heiderscheidt

VICE PREFEITO

José Teodoro Martins

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

Jocetele Isaltina da Silveira dos Santos

DIRETORA GERAL DE ENSINO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

Judite da Silva Mattos da Silva

ELABORAÇÃO

Dulceli Broering da Silva

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça — NAEP é um órgão vinculado à Secretaria Municipal da educação, Ciência e Tecnologia. Este órgão surge para contribuir com a Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

O termo "educação especial" tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente, que caminha paralelamente à educação geral, comum, de tal forma que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência era enviado a um centro de ensino especial ou classe especial. Atualmente, entende-se que a educação especial é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades organizar-se de forma que permita aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. Compreende-se que as necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Com esses preceitos, espera-se que o sistema escolar se adeque as necessidades dos alunos.

Discutir a inclusão nos remete, necessariamente, à possibilidade de participação efetiva de todos, para que a cidadania possa ser assumida em sua plenitude.

Nesta abordagem os sujeitos à sociedade são compreendidos a partir de sua diversidade, seja ela cultural, étnica, de gênero, entre outras.

Desta forma:

As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos "portadores de necessidades especiais", preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo V, artigo 58).

Nesse sentido, os representantes do governo evocam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da conferência de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994, com a presença de mais de 392 representações e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

O Artigo 2 da LDBEN, que trata dos princípios e fins da educação brasileira garante: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Consoante esse postulado, o projeto pedagógico da escola viabiliza-se por meio de uma prática pedagógica que tenha como princípio norteador a promoção do desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos, inclusive daqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

De acordo com as diretrizes nacionais para a educação especial, hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão.

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica. Considera-se que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda correlacionados a fatores de saúde, dos mais simples aos que tenham certa complexidade, a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção de educação para todos.

Considerando os referenciais citados, entendemos que uma educação inclusiva precisa pautar-se em uma concepção de igualdade, liberdade, democracia e segurança, pois o conhecimento é um patrimônio coletivo, construído por todos e precisa ser efetivamente garantido o acesso ao mesmo, para que possa ser socializado.

1. JUSTIFICATIVA

Com objetivo de qualificar e efetivar a educação inclusiva, a Secretaria Municipal da Educação vem propor alternativas de mudanças que possam auxiliar na inclusão dos alunos no espaço escolar. A inclusão no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208. III) fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década.

Apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária à realidade escolar.

A Secretaria Municipal da Educação de Palhoça, preocupada com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, acredita ser necessário um atendimento especializado de apoio, bem como orientação para as escolas. Com este propósito implanta desde 19/04/2006, o NAEP - Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Tratando-se de uma ação específica, para melhor direcionar o trabalho de acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais. Este, além de orientar as escolas, oferece informações às famílias. Esta estratégia é necessária, pois quando não recebem auxílio adequado sentem-se frustradas, punindo e lamentando a sua condição por não terem conhecimento e perspectiva de melhora para seus filhos.

O objetivo, portanto é ajudar as famílias a transformar estes sentimentos em atitudes positivas e abertas, proporcionando à criança um envolvimento afetivo e emocional ajustado. Grande parte das famílias ainda não está preparada para a aceitação da "deficiência", principalmente porque receberam toda a carga ideológica que reina no interior de nossa cultura. Neste sentido acreditamos que a ação dos pais é de fundamental importância. Sendo assim, a depressão, o isolamento, a culpabilização e autocrítica desesperada inibem as atitudes de abertura e aceitação de que a criança "deficiente" precisa para seu desenvolvimento. Quando encontramos pais preparados psicologicamente para educarem seus filhos, nota-se que a escola e comunidade possuem uma abertura melhor para a inclusão.

Tudo isso nos remete à realidade de nossos alunos, para as quais muitas vezes é negado o direito de um atendimento especializado. Acreditamos que a deficiência é algo mais que a conduta médica sugere, ou seja, é uma identificação produzida no bojo de nossas relações sociais. Relações essas que se constituem em atitudes de não aceitação e até mesmo de repúdio, em relação a certas pessoas que, por alguma circunstância, venham a provocar e a colocar em dúvida nossa própria estabilidade.

Compreendendo a educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar, reforça-se a necessidade da construção de escolas inclusivas que contem com apoio de uma equipe especializada. Neste sentido, além da equipe do NAEP, sugerimos a contratação de professores mediadores para turmas onde

estudem alunos com necessidades educacionais especiais. Para melhor compreendermos, explicitaremos um pouco do trabalho da mediação pedagógica.

Na concepção tradicional de ensino, o conceito de ensinar está ligado a um sujeito - o professor, que por meio de suas ações repassa conhecimentos e experiências próprias aos alunos, que por sua vez devem receber, absorver e reproduzir as informações recebidas.

Já numa perspectiva mediadora, o professor é uma figura fundamental durante todo o processo de aprendizagem, podendo desenvolver o papel de mediador, sendo então um facilitador e motivador na construção da aprendizagem do aluno.

Aparentemente mesmo que da sua maneira, a primeira impressão que temos é de que todos os professores já desempenham esse papel. Entretanto para Oliveira (1997 p.62), uma compreensão superficial da concepção de mediação pedagógica pode levar tanto ao espontaneísmo, deixando os alunos sem rumo, quanto a uma postura diretiva e intervencionista, à moda tradicional.

Assim a concepção de mediação pedagógica trabalha explicitamente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhes são repassados por um grupo cultural.

Nesse sentido, o papel do professor mediador é o de intervir no desenvolvimento dos alunos, permitindo maiores avanços.

Ao repassarmos aos alunos um conhecimento sistemático, estamos lhes ensinando o que não podem compreender ou vivenciar sozinhos, ou seja, o ensino de determinada coisa, desempenha papel fundamental na apropriação e elaboração, ou reelaboração de conceitos científicos.

O aprendizado por mediação seria então uma das principais fontes de conhecimentos para novas descobertas, direcionando assim o desenvolvimento do que é realmente aprendido.

A possibilidade de a escola ser propiciadora, propulsora de mudanças tanto no seu interior, como nas práticas sociais dos sujeitos, é o que estamos denominando de mediação. Para melhor ser entendido o conceito de mediação, apresentamos Oliveira nos dizendo que:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo - instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregado de significado cultural — são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações — dos 'objetos, eventos e situações do mundo real. (p.40)

Assim o professor mediador no processo de aprendizagem, tem papel central. O papel do professor mediador é imprescindível, pois ele media as interações tanto de alunos com outros alunos quanto as relações de novas descobertas em relação à produção e resgate de conhecimentos, trocas, e cooperação entre os alunos.

No papel de mediador o professor também é levado a ter uma nova postura frente aos alunos e a forma como são repassadas as informações a eles. Além de postura ética frente a seus alunos o professor deve abster-se do papel de detentor único do conhecimento. Ele agora passa a ser apenas um mediador deste, estando aberto a novas experiências e ao aprendizado.

O professor mediador é um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade de seus alunos. É aquele que na sala de aula não se preocupa somente em promover o conhecimento e aprendizado de seus alunos para atender às exigências programáticas de um plano de curso, mas procura construir neste aluno o bem estar, o bem viver; para atender a um propósito dentro da sua ética profissional.

Frente a este novo desafio, o professor mediador passa a redimensionar suas técnicas e práticas para que sua metodologia seja adequada e possa suprir as necessidades sociais, políticas, e culturais da realidade de seus alunos.

Neste momento de transformações, a escola e professores repensam constantemente suas práticas pedagógicas e vão buscar fundamentação teórica para que tenham embasamento e possam propor e começar a mudança, para que seus alunos construam efetivamente uma aprendizagem sólida, coerente e de acordo com a realidade vivenciada por cada um deles.

Diante do que foi citado, o aprendiz pode se tornar dinâmico dentro do processo de aprendizagem. Assim, dentro da sala de aula, as relações entre professor e alunos tornam-se mais democráticas e mais prazerosas.

O processo ocorrerá justamente com as vivências e bagagens anteriores do aprendiz, os conhecimentos prévios serão os norteadores dos novos conhecimentos e nortearão também aos professores, que dentro deste contexto poderão associar todo o embasamento teórico ou prático do aluno no processo de aprendizagem deste.

Podemos dizer que os professores devem também estimular seus alunos a pesquisarem, a trazerem novos fatos para a sala de aula, novidades que sejam interessantes e pertinentes ao conteúdo que está sendo ministrado, pois esta relação com o cotidiano torna cada vez mais significativo o aprendizado.

Segundo Barreto (2002, p.3), o professor do século XXI, deve funcionar como um facilitador no acesso às informações. Deve funcionar como um bom amigo que auxilia o sujeito a conhecer o mundo e seus problemas, seus fatos, suas injustiças e suas solidariedades, de forma que o aluno possa caminhar com liberdade de expressão e, conseqüentemente, de ação. Em contrapartida, o aluno deve respeitar o espaço escolar e valorizar o professor, sabendo aproveitar a magia do momento, o encantamento de aprender-ensinar-aprender.

Nessa perspectiva, o conceito de aprender está ligado a um sujeito, que será o aluno, com um saber não sistematizado, difuso, um conhecimento não científico, apenas de acordo com suas vivências pessoais. Um modo de falar próprio de sua cultura, valores e expectativas em relação ao seu grupo social, em relação a um sujeito, o professor, com um saber organizado, cientificamente estruturado, uma forma de se expressar cultamente, em relação aos conhecimentos trazidos pelos alunos.

Como mediador, o professor deve ter uma relação ética com os alunos, isto é, ser cúmplice na aposta de seu contínuo desenvolvimento e aprendizagem, e na construção de valores e competências. Investir na capacidade do aluno de assumir responsabilidades também é função do professor mediador.

Assim, podemos dizer que mediações pedagógicas são novas alternativas que podem mostrar novos caminhos para a resolução cada vez mais simplificada dos problemas, facilitando as descobertas e sempre apoiando a melhor forma de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Perez e Castillo (apud Behrens, 2000), a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro. (p.45).

Segundo Behrens (2000),

mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem — não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (p.144-145).

A mediação pedagógica faz sobressair o papel do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos. Desta forma, dando um novo sentido ao papel do professor e aos novos materiais e de forma integral, como profissional e como ser humano.

Assim, quando falamos de uma nova postura dos professores e alunos, também evidenciamos o uso de novas técnicas, porém não estamos falando apenas de uma mera substituição.

Trata-se também de escolhermos adequadamente as técnicas de acordo com o que pretendemos que nossos alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual e afetivo, de competência e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser utilizada deverá ser variada e adequada a esses objetivos.

Assim, as técnicas devem ser coerentes com os novos papéis tanto do aluno quanto do professor mediador, munindo-se de estratégias que fortaleçam, no aluno, o papel de sujeito da aprendizagem e, no professor, o papel de mediador, incentivador e orientador dos diversos campos da aprendizagem.

Neste contexto, o processo de aprendizagem exige que sejam usadas essas novas técnicas, justamente para incentivar a participação e interação dos alunos na pesquisa, debate, no diálogo. Técnicas essas que favoreçam a produção de conhecimento, permitindo aos alunos exercerem habilidades importantes, como pesquisas em bibliotecas, Internet, trabalhar em equipe, desenvolver habilidades na resolução e enfrentamento de problemas e principalmente, construindo alunos mais críticos e auto-críticos.

Sendo assim, sugerimos que os professores mediadores sejam contratados de forma que possa ser avaliado seu perfil profissional antes de serem encaminhados às escolas. Primeiro fazendo a análise do currículo e, posteriormente, chamados para entrevista com a equipe de profissionais do NAEP, ficando a cargo desta equipe acompanhar, orientar e promover encontros sistematizados na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes professores mediadores. Desta forma acreditamos ser possível melhor lidar com o cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar. Assim, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais permite aos professores reverem sua própria formação, os incentivando, face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscarem uma formação continuada e, acima de tudo uma transformação da cultura pedagógica.

A necessidade da contratação do profissional mediador para efetivação do processo inclusivo será definida pela equipe técnica do NAEP após -contato, identificação e avaliação da necessidade de contratação deste profissional junto à escola.

Neste contexto, destacamos algumas atribuições que servem como pontos norteadores para que o trabalho dos professores mediadores se torne, portanto, eficaz:

1.1 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR MEDIADOR:

- 1 - Ter clareza dos objetivos a serem alcançados.
- 2 - Ter como um dos objetivos estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência.
- 3 - Integrar-se pedagogicamente com toda a turma.
- 4 - Atender mais especificamente alunos com necessidades educacionais especiais.
- 5 - Elaborar o planejamento, com o professor de sala, de Artes e de Educação Física.
- 6 - Seguir a orientação da equipe do NAEP e outros profissionais especializados que acompanham este(s) aluno(s).

- 7 - Colaborar com o professor na realização de relatórios do desempenho do aluno bem como na sua avaliação.
- 8 - Conhecer o histórico do(s) aluno(s), através de relatórios e por meio das informações trazidas por outros profissionais.
- 9 - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua alimentação, de acordo com as orientações dos profissionais especializados que acompanham o(s) aluno(s) com deficiência.
- 10 - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene mantendo-o(s) limpo(s) conforme orientações do profissional especializado que acompanha o(s) mesmo(s), de acordo com as particularidades de cada aluno.
- 11 - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando Caminha, se houver necessidade.
- 12 - Eventualmente, conforme a necessidade, acompanhar o(s) aluno(s) no recreio, incentivando a interação com os demais alunos.
- 13 - Adaptar o planejamento quando necessário;
- 14 - Trabalhar os conteúdos do planejamento de forma facilitadora e diferenciada;
- 15 - Avaliar em consonância com o planejamento e conteúdos trabalhados;
- 16 - No caso do professor titular participar de cursos, seminários, congressos, etc., o professor mediador poderá assumir a turma;
- 17 - Cumprir seus horários de acordo com sua carga horária;
- 18 - Na ausência do(s) aluno(s) com deficiência o professor mediador deve permanecer na sala de aula do aluno que acompanha, colaborando nas atividades pedagógicas com toda turma.
- 19 - Participar de Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, dias de estudo e outros.
- 20 - Participar, orientar e acompanhar o aluno nas aulas de Educação Física e Artes.
- 21 - Participar da reelaboração / reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola.
- 22 - Resolver questões administrativas diretamente com a chefia imediata - direção.

2. OBJETIVO GERAL

Reestruturar a política de educação inclusiva no Município de Palhoça.

2.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Garantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.
- Proporcionar à rede municipal de ensino, um espaço de atendimento que venha responder de maneira eficaz ao educando, promovendo o bem estar físico, psíquico e social.
- Proporcionar atendimento às crianças que estejam apresentando necessidades nas áreas bio-psico, sócio-cultural e emocional.
- Oferecer atendimento individual e em grupos.
- Promover medidas que venha propiciar o rendimento escolar e aceitação da criança pela família.
- Trabalhar em conjunto com professores em prol do aluno.
- Promover encontros entre professores e especialistas para esclarecer dúvidas quanto ao aluno e avaliação do mesmo.
- Contratação dos professores mediadores.
- Relatar a evolução do aluno em documentos específicos para esse fim.

- Contratação de todos os profissionais que irão compor a equipe do NAEP.

3. QUADRO DE PROFISSIONAIS:

- (5) Cinco Psicólogos;
- (4) Quatro Psicopedagogas;
- (5) Cinco Fonoaudiólogas;
- Uma Enfermeira;
- Dois Professores de Libras
- Dois Técnicos em Educação Especial;
- (2) Dois Agentes administrativos
- Uma Terapeuta Ocupacional;
- Assistente Social;
- () Professor Mediador e
- Duas Auxiliares de Serviços Gerais;
- (2) Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais
- (3) Três professores para sala do AEE

3.1 PROPOSTA

Quatro Psicólogos: que atuarão, colaborando para a compreensão dos processos intra e interpessoais, utilizando enfoque preventivo ou curativo, realizando pesquisa, diagnóstico, acompanhamento psicológico, e intervenção psicoterápica individual ou em grupo, colaborando nas relações interpessoais e nos processos.

Realizarão pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo participando também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. Realizarão avaliação e diagnóstico psicológicos de entrevistas, observação, testes e dinâmica de grupo, com vistas à prevenção e tratamento de problemas psíquicos. Para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, realizarão atendimento psicoterapêutico individual ou em grupo, adequado às diversas faixas etárias, realizando atendimento familiar para orientação ou acompanhamento psicoterapêutico. Realizarão atendimento a crianças com problemas emocionais, psicomotores e psicopedagógico, auxiliando com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis. Desenvolvendo trabalhos com educadores e alunos, visando à explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes. Desenvolvendo, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania consciente. Elaborar e executar procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar a implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.

Estes profissionais farão quatro atendimentos ao dia com média de 64 atendimentos mensais para cada profissional, total 320 atendimentos mensais, sendo um dia por semana para orientações às escolas, reuniões e outros.

Quatro Psicopedagogos: estes profissionais possibilitarão intervenção visando à solução dos problemas de aprendizagem tendo como enfoque o aprendiz ou a instituição de ensino municipal. Realiza o diagnóstico e intervenção psicopedagógica, utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia. Atuar na prevenção dos problemas de aprendizagem. Desenvolver pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem e seus problemas. Oferecer assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados em espaços institucionais.

Cada profissional atendendo quatro alunos ao dia, de segunda a quinta-feira, fazendo assim um total de 256 atendimentos mensais, ficando um dia da semana para orientações às escolas, reuniões e outros.

Cinco Fonoaudiólogos: atenderão alunos da rede municipal de ensino que apresentam atraso no desenvolvimento global nos primeiros anos de vida. Problemas/distúrbios da fala e/ou da linguagem e/ou audição, alunos com distúrbios de deglutição, mastigação e/ou sucção, problemas de voz, problemas/distúrbios de aprendizagem formal, ou qualquer dificuldade de comunicação, como sequelas de doenças neurológicas, alunos com deficiências que tenham problemas de comunicação.

Atendendo de segunda a quinta-feira, cada profissional com quatro atendimentos ao dia, sendo em média 320 atendimentos mensais. Uma das fonoaudiólogas atenderá especificamente os alunos com necessidades educacionais especiais que necessitem de atendimento prolongado e casos complexos de distúrbios neurológicos. Fazendo os atendimentos no NAEP, de segunda a quinta-feira. Ficando um dia da semana para orientações às escolas, reuniões e outros.

Uma Enfermeira: promoverá ações voltadas para a promoção e prevenção da saúde da criança em idade escolar, no âmbito institucional. Participando das reuniões quando necessário.

Dois Professores de LIBRAS: que atenderão as escolas de Rede Municipal de Ensino onde estudarem alunos surdos. Cabe a este profissional atuar nas escolas ensinando Língua Brasileira de Sinais a toda turma. O segundo professor ficará responsável para elaborar e ministrar cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Participando das reuniões quando necessário.

Dois Técnicos em Educação Especial: que terão como função organizar, planejar, coordenar, orientar e avaliar a execução das atividades administrativas e técnicas operacionais do Núcleo de Atendimento Especializado, como também elaborar propostas de trabalho e linhas de ação de acordo com a filosofia do Município. Manter e articular contato com a Secretaria Municipal da Educação, participar do grupo que procederá a avaliação contínua das atividades do Núcleo, participar junto à equipe de reuniões, palestras, seminários e outros.

Dois Agentes Administrativos: que digitarão relatórios, pareceres, ofícios e outros documentos conferindo visualmente os dados digitados, procedendo ao arquivamento de documentos. Este profissional exercerá suas funções de segunda à sexta feira exceto quando participar de reuniões. Dará atendimento ao público.

Um Terapeuta Ocupacional: que atuará na educação ou reeducação da postura das crianças com necessidades educativas especiais. Prestando orientações às famílias e à escola. Ficando um dia da semana para orientações às escolas, reuniões e outros.

Dois tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: o tradutor intérprete é um profissional bilingue, habilitado na interpretação da língua brasileira de sinais para o português oral,

português para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua escrita; para a língua de sinais.

O tradutor-intérprete realizará a interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa de maneira simultânea ou consecutiva: efetivará a comunicação entre surdos e ouvintes, através da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Oral e vice-versa. Interpretará em Língua de Sinais / Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais. Participará de eventos promovidos pelo NAEP e das atividades desenvolvidas nas instituições do ensino fundamental.

Um Assistente Social: que encaminhará providências e prestará orientação social a indivíduos e grupos atendidos pelo NAEP. Orientar indivíduos e grupos atendidos pelo NAEP no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos. Planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais, realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. Acolher o usuário do NAEP em suas dificuldades, possibilitando uma escuta diferenciada, principalmente àqueles segmentos que exigem maior atenção: criança, adolescente, pessoas com necessidades especiais. Estabelecer um atendimento especializado, no sentido de aproximar e garantir o correto e melhor acesso aos serviços de saúde. Orientar os familiares e/ou responsáveis por crianças atendidas pelo NAEP; notificar os casos de violência e outras, realizando as devidas orientações. Encaminhamentos e justificativas necessárias, tanto à vítima e/ ou acompanhante; Comunicar à Rede Assistencial os casos de violência, abuso, negligência, abandono, omissões e outros atendimentos realizados no NAEP.

Professor Mediador: suas atribuições já foram especificadas neste documento. Sendo que a contratação deste profissional será de acordo com a demanda de alunos matriculados na rede municipal de ensino.

Dois Auxiliares de Serviços gerais: procederão a limpeza geral das dependências do núcleo. Este profissional exercerá suas funções de segunda a sexta feira exceto quando participar de reuniões.

Três professores de quarenta horas: que atuarão na Sala de Recursos Multifuncional. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo este atendimento em grupo de quatro a seis alunos por período.

3.2 O QUE É O AEE?

Um serviço da Educação Especial que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

POR QUE O AEE?

Porque [...] "temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza".
(Boaventura de Souza Santos)

Alunos com deficiência e os demais, que são público alvo da Educação Especial, precisam ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar ativamente do ensino comum.

O QUE FAZ O AEE?

Apóiam o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades.

Disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização.

Oferece tecnologia assistiva. Adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, oportuniza o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades).

O AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

PARA QUEM?

O AEE se destina a alunos com deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total). Alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço.

O AEE é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público alvo da Educação Especial, nas escolas comuns. Constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis.

O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum freqüentada pelo aluno.

Atribuições do professor do AEE:

1-Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial;

2-Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade ;

3-Organizar o tipo e o numero de atendimentos aos alunos na sala AEE:

4-Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

5-Estabelecer parcerias com áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

6-Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizado pelo aluno;

7-Ensinar a usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os

recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

8-Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

9-Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

O AEE tem objetivo e atividades que se diferenciam das realizadas em salas de aula de ensino comum. O AEE não é reforço escolar.

OBS: A equipe será formada gradativamente de acordo com as demandas de alunos que vamos receber na Rede Municipal de Ensino.

3.3 PERFIL DA EQUIPE DE TRABALHO

Curso superior a todos os especialistas. Professor de Libras com formação em pedagogia. Destacam-se entre requisitos destes profissionais especializados, as características de personalidade, habilidades e os conhecimentos indispensáveis ao desempenho de suas funções. O trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais exige que o profissional, além das condições inerentes a todo profissional, apresente também criatividade ao propor soluções que visem atender objetivos educacionais indicados para a educação dos mesmos. Exige-se, também, uma atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas da área, um bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados da educação inclusiva.

Dentre as competências da equipe destacam-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específica da escola; a elaboração de programa de assessoramento às escolas; orientação e supervisão à Educação Inclusiva; orientação e acompanhamento das famílias que têm alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal de ensino.

4. METODOLOGIA

Os profissionais atendem as crianças e as famílias de segunda à quinta-feira nas dependências do NAEP, cada profissional atende quatro crianças diariamente.

As sextas-feiras são reservadas para reuniões entre a equipe e assessoria às escolas das crianças em atendimento. Durante as assessorias acontecem palestras e os professores ainda recebem orientações podendo tirar suas dúvidas.

A Enfermeira, os Professores de Libras e os tradutores intérpretes realizam seu trabalho diretamente nas escolas, atendendo aos professores e alunos, com atividades educativas nas suas respectivas áreas. Para o atendimento às famílias, com o objetivo de auxiliá-las, são desenvolvidas palestras, entrevistas, reuniões. Os temas abordados devem respeitar a realidade e o interesse dos envolvidos. Essas atividades são realizadas com a equipe do NAEP e se necessário pode-se solicitar a participação de outros profissionais qualificados.

5. AÇÕES DA EQUIPE DO NAEP

- Ciclo de palestras;
- Professor bilíngüe (ensino de LIBRAS para escolas que tenham alunos surdos);
- Curso de Libras;
- Triagem;
- Atendimento aos alunos;
- Atendimento às Famílias;
- Orientação às Famílias;
- Assessoria às escolas;
- Contratação Professor mediador.
- Salas Multifuncionais AEE.

5.1 CRITÉRIOS PARA ATENDIMENTO

Ser aluno da rede municipal de ensino e que não tenha outro atendimento paralelo.
Encaminhamento de relatório da escola ao NAEP.

6. SISTEMA DE AVALIAÇÃO E CONTROLE

- Reuniões mensais com funcionários envolvidos;
- Avaliação quanto à evolução pedagógica dos alunos atendidos, levando em conta as características individuais e o ritmo de cada um;
- Avaliação em relação ao total de alunos atendidos e dos resultados esperados;
- Avaliação das assessorias.

7. MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Material Fonoaudiológico;
- Material Psicopedagógico;
- Material Psicológico;
- Materiais Didáticos especializados;
- Materiais didáticos e técnicos específicos na área de educação e saúde.

8. PARCERIAS NECESSÁRIAS

- Clínicas para consultas e exames especializados;
- Secretaria Municipal da Saúde.
- Hospital Infantil Joana de Gusmão

9. RESULTADOS ESPERADOS

A melhoria da qualidade do ensino da Rede Municipal, tendo em vista o atendimento com eficiência as crianças com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão e a capacitação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem.

E tendo em vista uma estimativa de 16.384 atendimentos de fevereiro a Dezembro de 2009, incluindo assessoria às escolas e um ciclo de palestras que envolvam corpo docente, discente, profissionais da área e as famílias. Sendo um total de 900 alunos e 200 professores atendidos por este órgão.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Aldo de A. "**O Tempo e o espaço da Ciência da Informação**". In Transinformação, Campinas, v. 14, n. 1, p. 17-24, jan./jun. 2002.

BEHRENS, M. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

_____. **Nuevas corrientes en ia educación dei sordo**: de los enfoques clínicos a los culturalis. In: Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de santa Maria, 20-52, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial MEC: SEESP, 2001.

_____, Ministério da Educação: **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Secretaria de Educação Especial, 2007

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. SEESP/MEC. **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

MORAN, J.; Masetto, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. K. VYGOTSKY: **aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Sipione, 1997.

PEREZ, Francisco Gutiérrez; Castillo, Daniel Prieto. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

ANEXO E – CLASSE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS



Estado de Santa Catarina
 Prefeitura Municipal de Palhoça
 Secretaria da Educação, Ciência Tecnologia e Inovação.

CLASSE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS Palhoça, 07 de abril de 2009

APRESENTAÇÃO

Em busca de uma qualidade na educação e de uma metodologia diferenciada que atenda essencialmente alunos com dificuldades culturais, sociais e pedagógicas, que preencha as lacunas que ficaram abertas no ano de 2008 com alguns educandos da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Foi elaborado pelos educadores da Secretaria Municipal de Educação de Palhoça o projeto das Classes de Apropriação de Conhecimentos que consiste em uma ação coletiva envolvendo direção, especialistas, professores do ensino regular, e professores que atuarão nestas classes com a finalidade de sanar as dificuldades apresentadas na 1ª série em 2008, para que estes educandos possam acompanhar a 2ª série onde estão inseridos em 2009.

OBJETIVO GERAL

Criar situações pedagógicas adequadas para o domínio do código alfabético e matemático de alunos dos anos iniciais, objetivando-se potencializar as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, no processo ensino — aprendizagem.

ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DA CLASSE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

- Oferecer aos educandos atividades específicas às dificuldades de aprendizagem.
- Investigar constantemente novas alternativas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem que contribuam com a aprendizagem destes alunos.
- Participar do conselho de classe da unidade de ensino.
- Desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação.

FUNCIONAMENTO DAS CLASSES DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

- A Secretaria de Educação designará o profissional responsável pela turma;
- O profissional da Classe de Apropriação de Conhecimentos trabalhará dez horas semanais divididas da seguinte forma:
 1. Dois encontros semanais com alunos com duração de quatro horas cada.
 2. Duas horas semanais para planejar suas atividades (sextas-feiras);
 3. O professor será contratado a partir de 15 de abril a 23 de outubro, totalizando 204 horas.
- A avaliação do aproveitamento desta classe, será expressa em notas que somadas as demais notas do professor regente, resultará a média bimestral do aluno.

Kátia Regina da Silveira
Gerente do Ensino Fundamental

Edivane Lúcia V. D. Martins
Diretora de Ensino

Palhoça, 08 de abril de 2009

PROGRAMA DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Público-Alvo / Clientela: Crianças — adolescentes — pais e responsáveis escolares

Local da Realização: Cidades integrantes da Grande Florianópolis

Equipe:

Professora — Supervisora: Ilma Borges

Acadêmicos de nono e décimo semestre: Camila lung, Gerwana Medeiros, Leticia Roesner Lino, Silvia Ducioni.

JUSTIFICATIVA

Visa a promoção de um Profissional:

- com desenvolvido compromisso ético e social que na sua atuação contemple não apenas as parcela privilegiadas da população em diferentes dimensões, mas também as pessoas, os grupos e ou instituições que constituem as classes excluídas;
 - que possa intervir criticamente em diferentes níveis, considerando as características histórico-sociais com as quais se defronta;
 - com o compromisso de contribuir efetivamente moral, ética e profissionalmente para o bem estar físico e sócio-emocional das pessoas, dos grupos e das organizações e para o desenvolvimento social, econômico e cultural das
 - comunidades;
 - que seja crítico, contextualizado, pesquisador, que faça relação entre a teoria e a prática, que tenha capacidade de reflexão, que considere a formação profissional como processo contínuo de estudo, e que adquirida autonomia no processo de conhecimento;
 - com capacidade para apreender e compreender a realidade social na qual se insere;
 - que busque na sua atuação uma perspectiva de trabalho interdisciplinar e ou multidisciplinar; Profissional comprometido com os princípios éticos e científicos de sua categoria
 - com formação generalista
- Tem o compromisso pedagógico de oportunizar aos acadêmicos de Psicologia a vivência prática de seus conhecimentos nas questões pertinentes ao campo de estudo do desenvolvimento e da aprendizagem infanto-juvenil.
 - Busca uma unidade de compreensão psicológica sobre a constituição do sujeito que integre conhecimentos e metodologias em favor de uma formação qualificada do acadêmico.
 - Busca diversificar e ampliar os serviços prestados pelo Serviço de Psicologia.

- Visa relacionar teoria e prática num movimento processual de aprendizagem ao longo do curso e inserindo o acadêmico em espaços de convivência acadêmica planejados para exercício profissional como é o caso do Serviço de Psicologia
- Pretende agregar formação profissional de alto nível e prestação de serviços à comunidade.
- A proposta tem, portanto, mérito social, pois ao preparar o futuro profissional para atuar no campo do desenvolvimento e da aprendizagem aproxima universidade e comunidade pela educação. Sendo a educação um dos pilares do desenvolvimento de um país, a iniciativa deste projeto, têm seus fundamentos justificados quanto a sua proposta.

OBJETIVOS:

- Proporcionar a comunidade da Grande Florianópolis — Escolas, Organizações não Governamentais e Famílias — serviços psicopedagógicos de orientação, avaliação e assessoria sobre desenvolvimento e aprendizagem infanto-juvenil.
- Proporcionar a comunidade da Grande Florianópolis — Escolas, Organizações não Governamentais e Famílias — capacitação e atualização sobre temas em Psicologia e Educação.
- Desenvolver nos acadêmicos do Curso de Psicologia competências teóricas e metodológicas na área de psicologia aplicada aos contextos escolares e educacionais.

METODOLOGIA

Módulos de Intervenção:

Módulo I - Avaliação Psicopedagógica

- Atendimento a crianças e adolescentes encaminhados pelo setor de triagem do Serviço de Psicologia ou agendados através de contatos de escolas e outras instituições.
- Avaliação das questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Módulo II - Análises das avaliações psicopedagógicas - Elaboração de pareceres

- Discussão dos casos em avaliação e elaboração dos resultados das avaliações psicopedagógicas.

Módulo III - Orientação Psicopedagógica aos pais e responsáveis

- Orientação psicopedagógica de acordo com os resultados obtidos nas avaliações realizadas no módulo I.
- Será desenvolvido um plano de orientação psicopedagógica para cada atendimento respeitando as necessidades identificadas. O plano será apresentado para os envolvidos (pais e filhos — professores) para apreciação dos mesmos.

Módulo IV - Capacitação e assessoria profissional em psicopedagogia

- Promover informações a respeito do desenvolvimento infanto-juvenil para os pais, professores e demais pessoas interessadas sobre as questões relacionadas ao processo educacional de crianças e adolescentes a partir de referenciais sociais, pedagógicos e psicológicos.

*Observação: Todos os módulos são supervisionados pela professora responsável e todas as atividades dos acadêmicos serão registradas sistematicamente

ANEXO F



Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Sistema disponível apenas para leitura.

As informações deste relatório são referentes aos dados do dia anterior.

Relatórios
SECRETARIA MUNICIPAL - Relação de escolas

98044206 - SECRETARIA MUNICIPAL DE PALHOCA-SC

Município: PALHOCA

Ordem	Código da escola	Nome da Escola	Dependência Administrativa	Categoria da escola privada	Situação de Funcionamento	Localização	Situação do Censo	Número de Alunos	Número de Docentes	Número de Auxiliares	Número de profissionais/monitores
1	42190800	CEI ANJINHO DA GUARDA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	89	16	0	0
2	42293278	CEI APRENDER BRINCANDO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	102	18	0	0
3	42003997	CEI JOSÉ MIGUEL FERREIRA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	48	12	0	0
4	42004063	GE NAJILA CARONE GUEDERT	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	259	9	0	4
5	42004071	ESCOLA PROFESSOR DANIEL CARLOS WEINGARTNER	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	80	6	0	0
6	42004080	EB PROFª ANTONIETA S DE SOUZA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	565	23	0	1
7	42004098	GE GUILHERME WETHORN FILHO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	327	18	0	1
8	42004136	EI SERTÃO DO CAMPO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	23	2	0	0
9	42004152	ER MUNICIPAL ALBARDAO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	61	6	0	0
10	42004179	ESCOLA REUNIDA MANOEL DA SILVA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	80	4	0	1
11	42004187	EI TRES BARRAS	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	53	4	0	0
12	42004195	EI PAGARA GRANDE	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	8	1	0	0
13	42004241	CEI PROFª ARGEMIRA F DA SILVEIRA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	127	8	0	0
14	42004306	CEI SNOOPY	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	94	4	0	0
15	42004365	ER ARIRIU DA FORMIGA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	106	6	0	2
16	42004373	GE FRANCISCA RAIMUNDA FARIAS DA COSTA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	192	9	0	1
17	42004390	ER PROFª OLGA CERINO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	25	4	0	0
18	42004403	GE PROF MARIA LUZIA DE SOUZA	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	136	8	0	2
19	42004411	EI RINÇAO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	21	3	0	0
20	42004420	GE PROFª TEREZINHA M ESPINDOLA MARTINS	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	258	14	0	2
21	42004454	ER PROF ISABEL BOTELHO DE PAULO	MUNICIPAL		EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	82	6	0	0

22	42004462	EI MUN DE MORRETES I	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	RURAL	FECHADA	6	2	0	0
23	42004470	EB MUN MORRETES II	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	319	15	0	1
24	42004489	ER PROFª MARIA DOS SANTOS SILVA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	55	5	0	0
25	42004497	EB PROF NERI BRASILIANO MARTINS	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	588	25	0	2
26	42099528	CEI VOO LIVRE	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	238	43	0	0
27	42099560	CEI ROMEU E JULIETA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	109	9	0	0
28	42099579	CENTRO DE EDUCACAO CRIANCA FELIZ	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	94	3	0	0
29	42106028	EB NS DE FATIMA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	474	28	0	9
30	42109191	GE INES MARTA DA SILVA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	125	8	0	0
31	42109663	CRECHE VOVO DOLORES	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	58	16	0	0
32	42111790	GE PROFª EVANGDA SUELI JUTTEL MACHADO	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	550	36	0	2
33	42119502	EB PROFª ADRIANA WEINGARTNER	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	498	26	0	3
34	42129290	CEI VOVO MARIA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	135	10	0	0
35	42129370	CAIC PROFª FEBRONIO TANCREDO OLIVEIRA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	1207	71	0	9
36	42135494	CEI SAO TOME	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	162	7	0	0
37	42141320	CEI NOVA ESPERANCA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	131	20	0	0
38	42141338	CEI SANTA MARTA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	80	12	0	0
39	42141346	GRUPO ESCOLAR FREI DAMIAO	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	449	15	0	2
40	42142563	EB MUN PREF REINALDO WEINGARTNER	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	1130	41	0	8
41	42143497	CEI NOVA GERACAO	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	135	9	0	0
42	42144914	CEI VIDA MELHOR	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	63	8	0	0
43	42144930	CEI CRIANCA ESPERANCA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	93	9	1	0
44	42147840	CEI VO LAURA	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	67	7	0	0
45	42190606	CEI ULISSES GUIMARAES	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	139	22	0	0
46	42243203	NAEP NUCLEO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	200	4	0	10
47	42243211	PROJETO ED EM TEMPO INTEGRAL	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	519	0	0	40
48	42003989	CEI PE REUS	MUNICIPAL	EM ATIVIDADE	URBANA	FECHADA	188	28	2	0

Total de escolas:	48
Total de alunos:	10548
Total de docentes:	658
Total de auxiliares:	3
Total de profissionais/monitores:	100