

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“QUEM ME LEVA OS MEUS FANTASMAS?”
PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR: PRODUÇÕES DE SENTIDOS
SUBJETIVOS DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO PSICOSSOCIAL

RENATA LIZIANE PASSOS

BRASÍLIA – DF

2017

RENATA LIZIANE PASSOS

**“QUEM ME LEVA OS MEUS FANTASMAS?”
PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR: PRODUÇÕES DE SENTIDOS SUBJETIVOS
DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO PSICOSSOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Ação Pedagógica e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

BRASÍLIA – DF

JULHO DE 2017

RENATA LIZIANE PASSOS

“QUEM ME LEVA OS MEUS FANTASMAS?”
PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR: PRODUÇÕES DE SENTIDOS SUBJETIVOS
DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITO PSICOSSOCIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Ação Pedagógica e Subjetividade.

Banca examinadora

Profa. Dra. Carmen V.R. Tacca (Presidente)
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Valéria Deusdará Mori (Membro externo)
Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – UniCEUB

Profa. Dra. Cristina M. Madeira Coelho (Membro Interno)
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey (Membro suplente)
Faculdade de Educação - UnB

A todos os estudantes com os quais compartilhei momentos de alegria e de tristeza. Que vivem todos os dias os “fantasmas” de suas existências, mas ainda assim encontram formas de viver a vida com um sorriso nos lábios e a esperança de dias melhores!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e a minha família, que têm me dado apoio ao longo de toda minha vida. A minha mãe, Vilma, meu maior exemplo de ser humano, que me ensinou a olhar o outro com empatia e amor. A meu pai, Passos, que trabalhou a vida inteira buscando me proporcionar os estudos e a vida que não teve.

Agradeço aos meus amigos que me acompanharam e me aguentaram nessa jornada, proporcionando-me momentos de sorrisos em meio ao caos.

Agradeço a minha querida orientadora, Maria Carmen Tacca, que acompanha minha trajetória acadêmica desde a graduação, apoiando, estimulando e me mostrando novos caminhos a serem trilhados. Muito obrigada pela paciência incansável e carinho durante os momentos mais difíceis desta trajetória.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que me recebeu como aluna de Mestrado proporcionando-me uma das mais enriquecedoras trajetórias ao longo de minha vida.

Aos queridos colegas do grupo de orientandos da professora Carmen pelas trocas e discussões que realizamos juntos: Diego, Kátia, Socorro, Elis, Carol e Polyana, parceiras de aprendizados e desafios ao longo do processo de escrita.

Às professoras Cristina Madeira Coelho, Valeria Mori e Fernando González Rey pelas participações em minha banca de qualificação e na de defesa. As contribuições de vocês permitiram o avanço de meu processo de aprendizagem e enriqueceram este trabalho. Muito abrigada pelas contribuições!

Agradeço ao professor Fernando González Rey, cujo pensamento inspirador me permitiu aprender não só uma perspectiva teórica e científica, mas uma maneira diferente de olhar o ser humano e a vida como um todo.

Por fim, deixo um agradecimento a toda a comunidade na qual essa pesquisa foi realizada. Aos adolescentes e suas famílias, meu muito obrigada por compartilharem suas vidas comigo. A todos os professores, profissionais da EEAA e direção, que me receberam com carinho e contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concluído, meu muito obrigada. Agradeço ainda de forma mais que especial à Isadora e Fábio; sem vocês este trabalho não seria possível!

Quem me leva os meus fantasmas ?

*De que serve ter o mapa
Se o fim está traçado
De que serve a terra à vista
Se o barco está parado
De que serve ter a chave
Se a porta está aberta
De que servem as palavras
Se a casa está deserta?*

*Aquele era o tempo em que as mãos se fechavam
E nas noites brilhantes as palavras voavam
E eu via que o céu me nascia dos dedos
E a Ursa Maior eram ferros acessos*

*Marinheiros perdidos em portos distantes
Em bares escondidos em sonhos gigantes
E a cidade vazia da cor do asfalto
E alguém me pedia que cantasse mais alto*

*Quem me leva os meus fantasmas
Quem me salva desta espada
Quem me diz onde é a estrada
Quem me leva os meus fantasmas
Quem me salva desta espada
E me diz onde é a estrada*

*Aquele era o tempo em que as sombras se abriam
Em que homens negavam o que outros erguiam
Eu bebia da vida em goles pequenos
Tropeçava no riso abraçava venenos
De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala nem a falha no muro
E alguém me gritava com voz de profeta
Que o caminho se faz entre o alvo e a seta*

RESUMO

A pesquisa realizada buscou compreender os sentidos subjetivos de estudantes com conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar e entender como a produção de sentido participa da constituição subjetiva no percurso de suas experiências escolares. O estudo fundamenta-se na Teoria da Subjetividade de González Rey, em sua perspectiva cultural - histórica, a qual percebe o sujeito não em um lugar isolado, como a escola, mas em uma conjuntura de vida histórica e associada às experiências atuais e ao valor que essas experiências adquirem, fazendo gerar sentidos subjetivos que participam da constituição subjetiva da pessoa. A pesquisa teve como referencial metodológico a abordagem da Epistemologia Qualitativa também de González Rey, na qual o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico. Tal proposta metodológica é marcada pela compreensão do conhecimento como uma produção humana e não como apropriação linear da realidade estudada. O campo empírico ocorreu em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal localizada em uma comunidade considerada em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa se iniciou com um grupo de oito estudantes que haviam sido encaminhados à Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem - EEAA por estarem em situação de fracasso escolar e em confrontação com as normas escolares – situação que era justificada pela escola como devido às circunstâncias de vida. Posteriormente, dois estudantes de 12 e 13 anos foram selecionados para a realização de estudos de caso. Das análises interpretativas foi possível compreender que as circunstâncias de vida, por si só, não geram uma situação de conflito, o que poderia ser uma situação de impacto negativo na aprendizagem. O que se mostrou relevante foi a forma como o indivíduo subjetiva as suas situações de vida. Nessa perspectiva, as diversas produções de sentido do estudante, advindas dos mais diferentes espaços de suas vidas, aparecem nas experiências escolares, expressando-se em diferentes configurações subjetivas, como, por exemplo, a partir de “problemas de comportamento e de aprendizagem”, o que, de forma recorrente, na subjetividade social da escola, acaba por explicar o fracasso escolar desses alunos. A maior contribuição deste trabalho está em compreender que os estudantes, mesmo em situação de conflito psicossocial, apresentam diferentes produções de sentidos subjetivos, e que, ao compreender essas produções e olhar a aprendizagem como um processo subjetivo de funcionamento complexo, a escola pode mudar as relações com os estudantes no ambiente escolar evitando a perpetuação de situações de fracasso.

Palavras Chave: Conflito Psicossocial. Sentidos Subjetivos. Fracasso escolar

ABSTRACT

This research is aimed at understanding the subjective senses of students with psychosocial conflicts who have experienced school failure, as well as how this production of sense takes part in the subjective constitution in the course of their school experiences. The study is based on González Rey's Theory of Subjectivity, on its cultural-historical standpoint, which does not perceive individuals in an isolated place, such as school, but rather in a historical life context associated with current experiences and the value these experiences acquire, thus generating subjective senses that take part in the subjective constitution of individuals. The research also has as methodological reference González Rey's approach of Qualitative Epistemology, in which scientific knowledge is understood in its procedural nature and developed as a theoretical model. This methodological proposal is marked by the perception of the knowledge as a human production instead of a linear appropriation of the reality that has been studied. The empirical research was carried out in a public school in Federal District (Brazil) located in a community considered socially vulnerable. The research started with a group of eight students that had been referred to the Specialized Team for Learning Support (EEAA) due to being in a situation involving school failure and school rules confrontation – such situation was justified by the school as being a consequence of their life circumstances. Subsequently, two students aged 12 and 13 years old were selected for the conduction of case studies. It was possible to infer, from the interpretative analyses, that life circumstances alone do not create a confrontation situation, which could be a situation involving negative impact on learning. A relevant finding was how individuals subjectivate their life situations. From this perspective, the multiple sense productions of the student, which arise from the several spaces of their lives, appear in their school experiences, manifesting in different subjective configurations, such as, for instance, “behavior and learning problems”, which recurrently end up explaining these students' school failure in the school's social subjectivity. The greatest contribution of this work is on understanding that the students, even in psychosocial conflict situations, experience different productions of subjective senses and that, by understanding such productions and perceiving learning as a complex operating subjective process, school can change its relationships with students in the school setting, preventing the perpetuation of failure situations.

Keywords: Psychosocial Conflict. Subjective Senses. School Failure.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Centros de Ensino Especial |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DF | Distrito Federal |
| EEAA | Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FE | Faculdade de Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OP | Orientação Pedagógica |
| Paique | Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| QI | Quociente Intelectual |
| SAA | Salas de Apoio à Aprendizagem |
| SEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| TC | Transtorno de Conduta |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TFE | Transtornos Funcionais Específicos |
| TOD | Transtorno Opositor Desafiador |
| TPA | Transtorno do Processamento Auditivo |
| UnB | Universidade de Brasília |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|------------|
| | CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 10 |
| 1 | OBJETIVOS DE PESQUISA..... | 17 |
| 2 | AS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO CRÍTICA..... | 18 |
| 3 | DISCUSSÃO TEÓRICA..... | 31 |
| 3.1 | Contexto social: uma porta aos conflitos psicossociais..... | 31 |
| 3.2 | Vulnerabilidade social, violência e escola..... | 32 |
| 3.3 | A teoria da subjetividade..... | 40 |
| 3.3.1 | Psique como sistema complexo..... | 40 |
| 3.3.2 | Um olhar para o sujeito: a Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos | 42 |
| 3.4 | Subjetividade e conflitos psicossociais: uma revisão de estudos realizados | 48 |
| 4 | EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA..... | 51 |
| 4.1 | Instrumentos de Pesquisa..... | 53 |
| 4.2 | O campo empírico: local, participantes e construção do cenário de pesquisa..... | 56 |
| 4.3 | O campo empírico: o processo da pesquisa..... | 58 |
| 5 | RESULTADO DA PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA..... | 61 |
| 5.1 | História e organização da escola..... | 61 |
| 5.2 | Produção Teórica: o processo construtivo interpretativo..... | 68 |
| 5.2.1 | Caso Isadora..... | 68 |
| 5.2.2 | Caso Fábio..... | 96 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 119 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 126 |
| | APÊNDICES..... | 131 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*De que serve ter o mapa
Se o fim está traçado
De que serve a terra à vista
Se o barco está parado
De que serve ter a chave
Se a porta está aberta
De que servem as palavras
Se a casa está deserta?*

De que serve a escola se o fracasso está determinado? Mesmo que pensada para cumprir um determinado objetivo no qual se busca incluir e considerar a diversidade humana, a escola ainda assume um modo de funcionamento excessivamente elitista e dominador que muitas vezes não a permite alcançar o propósito esperado. Com uma forma padronizadora de comportamento, acaba por excluir muitos dos estudantes que ali se encontram e não se adaptam ao modelo anunciado. Tal exclusão cria um problema para a própria escola: uma diversidade de estudantes excluída e perdida em um sistema educacional que pouco considera o sujeito da ação pedagógica.

Insere-se no ambiente educacional, então, um fenômeno que se chama fracasso escolar. Tal Fenômeno é usado geralmente para enquadrar estudantes repetentes, com distorção idade-série, baixo rendimento escolar, problemas de comportamento ou qualquer outra situação que não os deixem acompanhar os estudos conforme documentos e expectativas previamente determinadas.

Para dar conta desse fenômeno, diferentes estratégias são criadas pela sociedade e principalmente pelo sistema educacional. Na rede de ensino do Distrito Federal (DF) criou-se um serviço chamado: Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA), objetivando-se acompanhar um estudante com dificuldades de aprendizagem, que não se adapte à escola e a uma escola que fica aquém daquilo que a sociedade está buscando.

Tanto esse serviço, no que diz respeito ao DF, quanto o sistema educacional, como um todo, são subsidiados por produções teóricas que repercutem na educação e nas práticas pedagógicas. Entre essas produções teóricas, está a Teoria Histórico-Cultural da aprendizagem e do desenvolvimento, perspectiva muito valorizada na educação e que aparece em diversos documentos oficiais que regem o sistema de ensino.

Tal corrente psicológica, inaugurada pelo psicólogo russo Vygotsky (1896-1934), afirma que o homem é um ser eminentemente social, dependente das relações e da

comunicação com os outros para sobreviver e se desenvolver. No entanto, observa-se, paradoxalmente, um discurso repetitivo de valorização do social, do cultural, da diversidade, enquanto a prática se traduz por métodos e olhares tradicionais e padronizadores.

Essa prática é passível de ser observada no ambiente escolar em geral e principalmente durante a atuação na EEAA por ser um espaço destinado a atender os estudantes que de alguma maneira fogem do padrão esperado. É possível observar nesse espaço muitos estudantes encaminhados com queixas de dificuldade de aprendizagem e problemas comportamentais, tendo em vista que essas duas situações estão ligadas em uma quantidade significativa dos casos. Os estudantes que possuem dificuldades, mas são quietos em sala de aula, muitas vezes passam despercebidos, no entanto aquele que está em confrontação com as normas escolares costuma ser foco dos professores e demais profissionais.

Quando o âmbito é a aprendizagem o rótulo toma conta e passa a ser a identidade do aluno. *“Aquele é o aluno que não me deixa dar aula”, “aquele é o aluno que não quer nada da vida”, “aquele é o bagunceiro”*. Não se sabe muito sobre o aluno, mas se sabe que ele não presta atenção nas aulas, atrapalha os colegas ou não deixa o professor dar aula. Nesse sentido, *“não resta dúvida de que ele tem algum transtorno, é hiperativo!”*. *“Não aprende porque é hiperativo, e é hiperativo porque tem uma vida conturbada, problemas familiares, financeiros...”*. Pronto! Já se tem a resposta, o porquê, e agora não resta à escola fazer mais nada, afinal, não se pode mudar sua circunstância de vida e muito menos seu problema biológico.

De maneira sucinta e didática para que possa ficar claro, esse é um recorte do que se vê na escola, principalmente na EEAA, onde se recebe e se atende esses estudantes. No entanto, no atendimento direto a eles, nota-se que diversos outros aspectos, muitas vezes ignorados pela escola, estão presentes em seus processos escolares, tais como emocionalidades que parecem estar ligadas às suas circunstâncias de vida. Não se nega a existência de um transtorno, nem a circunstância de vida complicada em que vivem, no entanto, a relação aparenta ser muito mais complexa.

É fato que ser um jovem em uma situação de vulnerabilidade social é bem diferente que ser um jovem de classe alta; as oportunidades são diferentes, os contextos são diferentes, a vida é diferente. Dependendo de como o indivíduo as vive, as circunstâncias de vida, muitas vezes ligadas a situações como abuso sexual, violência familiar, gênero, sexualidade, *bullying*, pobreza, entre outras, que indicam uma

vulnerabilidade social ou emocional, podem de fato levar a algum tipo de conflito, que nesta pesquisa chamamos de conflito psicossocial. Nesse sentido se questiona: quando o estudante vive de fato uma situação de conflito, que aqui denominamos de conflito psicossocial, como isso aparece na escola? Ele acaba mesmo sendo o aluno com dificuldades de aprendizagem, problema de comportamento e, conseqüentemente, fadado ao fracasso escolar? Qual o posicionamento da escola na perspectiva de entender uma clientela que chega com um histórico de vida peculiar e habitado por desafios que podem gerar conflitos de diferentes naturezas? Como essa instituição de ensino percebe e lida com tais conflitos? Por outro lado, como os estudantes convivem em um local marcado pela padronização e que pode estar na contramão de suas experiências de vida? Como esses sujeitos vivenciam a escola, tendo em vista não serem o que a escola idealiza? Que tipo de relações são estabelecidas? Quais as implicações que estes conflitos podem ter na relação do estudante com a escola? Qual o valor que essas relações ganham para o processo de escolarização? Como se manifesta, então, os sentidos subjetivos desses estudantes em relação à escola e suas perspectivas de vida?

Quando se observa a escola, parece que os únicos aspectos considerados nos estudantes são os seus problemas comportamentais e seus frágeis resultados escolares que os levam a serem vistos como enfrentando “dificuldades de aprendizagem” e podendo chegar a uma situação de fracasso escolar.

Os termos fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, comumente usados como sinônimos, apesar de não o serem, são usados de forma recorrente e foram se tornando frequentes chegando até mesmo a se tornar banalizados entre pais e profissionais da educação.

Ao longo da história, áreas além da educação ocuparam-se em entender o que gerava tantas situações pelas quais aparecia uma descontinuidade no processo de escolarização, geralmente explicadas na perspectiva dos alunos portarem dificuldades ou na perspectiva de que o meio em que vivem com suas características específicas, muitas vezes desprovidas de recursos materiais, fosse totalmente determinante do fracasso escolar.

Uma das áreas que deu suporte para explicar as inadaptabilidades de estudantes, muitos com diferentes diagnósticos, foi a medicina, que, com embasamento na biologia e na neurologia, percebeu e ainda hoje percebe as dificuldades escolares no meio de explicações que retomam concepções em torno de uma visão organicista e biológica do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

Tais concepções pressupõem um ideal de homem biologicamente constituído dentro de uma pretendida e idealizada normalidade que não inclui aqueles que vivem em uma situação de vulnerabilidade social ou que não se enquadram em um padrão adotado, preestabelecido e que ainda, no âmbito educacional, podem colocar o estudante em uma posição de inferioridade em relação a sua aprendizagem.

Em contraponto, outra perspectiva afasta-se do determinismo biológico apontado na concepção anterior e engloba um determinismo mecânico, que potencializa e determina o ambiente como o responsável pelo fracasso dos estudantes.

Como exemplo, cito uma criança pobre sem acesso a diversos recursos culturais. Tal criança, de acordo com um determinismo social, não poderia alcançar um nível maior de complexidade de pensamento, pois seu ambiente não lhe é propício, favorável. Ou o estudante “nasce pronto” ou será totalmente influenciado pelo ambiente, como se fosse uma “tabula rasa”, tal como enfatiza John Locke. O filósofo inglês (1632-1704) defendia a tese de que o aprendizado depende das informações vivenciadas, nas quais as crianças são submetidas à absorção relativamente previsível e passiva.

No entanto, mediante os avanços de áreas que estudam o processo educacional e a aprendizagem – como a psicologia e a pedagogia – vêm-se tentando encontrar alternativas para uma compreensão dos estudantes de forma mais abrangente e complexa, considerando os diversos fatores envolvidos nos diferentes ambientes e contextos sociais de sua convivência. (ROSSATO, 2009).

Segundo Tacca (2008), o processo educacional passou e passa por diversas mudanças enquanto participante e interferente da vida social. Entre estas transformações estão o desafio de “transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade” (TACCA, 2008 p.141). Para a autora, essa forma diversa de ver o espaço da aprendizagem sob a ótica da singularidade nos remete ao estudo da subjetividade humana de González Rey, doutor em psicologia e autor da Teoria da subjetividade.

Com uma concepção de desenvolvimento em que os processos são singulares e diversos, a Teoria da Subjetividade leva a que se perceba o estudante não somente na escola, mas em uma conjuntura histórica associada não apenas as suas experiências atuais, “mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente.” (GONZÁLEZ REY, 2005a p.104).

Nesse sentido, o estudo da Subjetividade pode nos ancorar teoricamente para entender o dilema do fracasso escolar do qual participam a escola, os professores e os estudantes, em especial aqueles em situação de conflito, psicossocial.

Estudos baseados nessa teoria (ROSSATO, 2009; CARDINALLI, 2006) revelam que aspectos subjetivos estão, a todo momento, presentes no posicionamento do estudante frente à obstáculos que perpassam sua escolarização. Enfatiza-se o fato de que a aprendizagem depende não só das funções cognitivas, mas também das dimensões sociais e afetivas, numa interrelação entre fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, vistos de maneira interdependente, indissociáveis e não apenas como uma somatória de processos.

Nesse sentido, a subjetividade não remete somente à instância pessoal, trata-se de duas dimensões que não podem ser vistas separadamente: a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade individual remete-se a processos e formas de organização subjetiva dos diferentes sujeitos dentro de um espaço de subjetividade social. E a subjetividade social, por sua vez, articula elementos de sentido subjetivo produzidos pelo indivíduo em diferentes esferas da vida social. Para o autor, a “subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 202). Ao tratar do tema focando a educação e seus processos, González Rey, salienta que:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram a constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.203).

A escola, portanto, se integra à vida dos estudantes em seus mais diferentes aspectos. Os elementos de suas circunstâncias de vida se integram aos elementos procedentes dos processos escolares e quando não são considerados, estes aspectos podem aparecer na base daquilo que a escola chama de dificuldade de aprendizagem e\ou fracasso escolar.

Embasada na então perspectiva teórica apresentada, a qual é mais detalhada no decorrer dos capítulos, esta dissertação pretende expor uma realidade profissional vivenciada que induz uma série de questionamentos: Quem são esses sujeitos atendidos

diariamente na EEAA? Em qual contexto eles estão inseridos? Quais são suas histórias de vida? Como são seus lares? Que tipos de conflitos vivenciaram e vivenciam? Como lidam com eles? Que sentidos subjetivos as situações de conflitos geram para sua vida e para sua aprendizagem?

Considerando que a aprendizagem se trata de um processo subjetivo de funcionamento complexo, a ideia é questionar quais as implicações que essas situações de conflitos psicossociais podem ter nas relações desses sujeitos, especificamente com a escola e o processo de aprender. Para entender essa problemática buscaremos fugir das concepções deterministas e considerar as complexidades dos fenômenos que a Teoria da Subjetividade nos permite observar.

Sabemos ser recorrente o estudante ainda ser submetido à rigidez dos padrões instalados que acabam por obscurecê-lo em seu processo subjetivo. Há ainda uma supervalorização do lado cognitivo em detrimento da complexa produção subjetiva, que emerge e aparece nas situações vividas. No entanto, as questões subjetivas estão aos poucos galgando um espaço de contribuição, uma vez que podem ajudar a compreender o posicionamento do estudante frente às diversas situações de sua escolarização.

Nesse sentido, este estudo busca ir além das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. O intuito é compreender as produções subjetivas de estudantes em situação de conflitos psicossociais que estão em situação de fracasso escolar. Busca-se entender quem é tal estudante, em que contexto vive e quais são os problemas que, particularmente, ele vivencia.

Todavia, dentro de um ambiente escolar, onde encontram-se alunos desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos que podem, ou não, se encaixar no contexto explicitado, seria impossível trabalhar com todos. Assim, para esta pesquisa se enfocou em estudantes do Ensino Fundamental que estivessem inseridos na fase de vida a que chamamos de juventude, tendo em vista ser essa a fase mais marcada por ambivalências, contradições e conflitos de natureza individual e social (NOVAES; VANNUCHI, 2004).

Dessa forma precisou ser considerada a complexa realidade que envolve jovens inseridos em um contexto de vulnerabilidade social e/ou emocional, buscando compreender o que é ser jovem no tempo em que vivemos, considerando, ainda, as contradições inscritas na matriz de nossa cultura, as crescentes desigualdades sociais e sua diversidade de estilos e identidades, tendo em vista ainda que muitos dos problemas

relacionados à educação brasileira não estão somente na escola, mas na subjetividade social que move o país.

Para tanto, a presente dissertação fundamenta-se na Teoria da Subjetividade de González Rey na perspectiva histórica cultural, partindo do pressuposto que ela tem as categorias necessárias para compreender as produções de sentidos subjetivos em estudantes em situação de conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar.

Propõe-se, assim, contribuir com a construção de um pensamento que conceba ser necessário nos processos escolares ser considerados os estudantes enquanto sujeitos produtores de sentidos, permitindo, assim, visibilidade de processos de vida implícitos nas situações escolares, que são parte tanto da subjetividade individual dos estudantes, como dos processos de subjetivação da escola e da subjetividade social que nela se constitui.

Para tanto serão discutidas questões relacionadas a essa problemática, tais como: as práticas escolares analisadas a partir de uma reflexão crítica no capítulo 3, a construção dos conflitos psicossociais, e a proposta da Teoria da Subjetividade no capítulo 4, a metodologia que será utilizada na pesquisa buscando alcançar os objetivos propostos no capítulo 5, a análise dos casos estudados no capítulo 6 e, por fim, apresenta-se uma síntese conclusiva junto nas considerações finais do trabalho.

1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Objetivo Geral

Compreender sentidos subjetivos de estudantes com conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar e entender como essa produção participa de sua constituição subjetiva no percurso de suas experiências escolares.

Objetivos Específicos

- Compreender como a escola se relaciona com os estudantes em situações de conflitos psicossociais que se vinculam aos problemas de fracasso escolar;
- Investigar a história de vida dos alunos a fim de recuperar processos que permeiam ou estejam permeando suas experiências dentro e fora da escola;
- Identificar sentidos subjetivos que estejam relacionados com as experiências de vida e que se fazem presentes no espaço da aprendizagem escolar gerando configurações subjetivas dentro de cada situação vivida.

2 AS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

*Aquele era o tempo em que as mãos se fechavam
E nas noites brilhantes as palavras voavam
E eu via que o céu me nascia dos dedos
E a Ursa Maior eram ferros acessos*

A educação é um processo de longa duração intrinsecamente ligado ao momento histórico em que é abordada. A historiografia da educação tem estado atenta à variedade de dispositivos pedagógicos, científicos e políticos que em suas intersecções produzem o que Carvalho (1997) chama de a “forma escolar” da educação.

Para este estudo interessa o modelo escolar adotado pelo Brasil e, mais especificamente, pelo Distrito Federal, tendo em vista ser esse o local utilizado pela pesquisa, e que pode ser visto como um espaço relevante da educação pública brasileira.

No caso do Brasil, um dos mais importantes documentos no que diz respeito à forma escolar da educação é as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. De acordo com as DCN (2013), o desafio contemporâneo é garantir, de forma contextualizada, o direito humano universal e social à educação, levando em conta que esse direito não pode ser entendido isoladamente, mas dentro de todos os outros direitos do indivíduo.

Compreender e realizar a educação, neste sentido, implica

[...] considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (DCN, 2013, p. 14).

Em consonância a isso, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), em suas Diretrizes Pedagógicas (2009 a 2013), aponta para uma proposta pedagógica que considera questões sociais contemporâneas, as quais são fundamentais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres de forma ativa. A educação é posta, assim, como uma prioridade real no desenvolvimento de pessoas e da sociedade, uma vez que fortalece laços de solidariedade, tolerância, formação de valores e desenvolvimento como pessoa. Nesse sentido, um princípio fundamental se manifesta: a instituição educacional deve estar focada em proporcionar

[...] a diversificação e a apropriação dos seus conteúdos, visando ao desenvolvimento de competências pelos alunos para que, cada vez mais, compreendam e atuem no mundo em que vivem. Assim, a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos e que, ao mesmo tempo, considerem essas diferenças como elementos ricos de trabalho, promovendo uma constante interação entre os pares, é um princípio fundamental na perspectiva de assegurar uma educação de qualidade. (SEDF, 2013, p. 14).

Desta forma, pode-se apontar que a educação escolar, seus espaços e agentes devem agir e estar de acordo com tais pressupostos, nos quais se identificam a diversidade no âmbito educacional e o papel importante do aluno na apropriação e na construção de seu próprio saber.

Todavia, mesmo mediante essa conjuntura, há um longo e difícil caminho a ser trilhado. Caminho esse permeado por um discurso de valorização do social, do cultural, da diversidade e do respeito, justaposto em uma organização escolar ainda excludente.

A educação e a escola, além de adotarem concepções e modelos geralmente ligados às necessidades da sociedade em um momento histórico, levam consigo também uma história que permanece presente em sua constituição, o que indica que concepções presentes em algum momento histórico podem permanecer em outro, ainda que de maneira velada. Ao observar, por exemplo, as práticas pedagógicas atuais, é possível perceber concepções e uma realidade próxima das visões tradicionais dos séculos XVIII e XIX. Existem concepções rígidas, disciplinadoras e principalmente de enquadramento da juventude.

Para Philippe Ariès (1981), quando o ensino no início dos tempos modernos deixa de se dirigir aos adultos, passando a ser direcionado a crianças e jovens, incluindo as mulheres, que até então eram excluídas, passa a existir uma luta de eclesiásticos e juristas contra essa pressuposta “liberdade”, a qual era avaliada por eles como a anarquia da sociedade medieval. O resultado: a escola, até então vista como um espaço livre, transforma-se em um colégio vigiado, instrumento de disciplina severa. “Confinava-se uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato.” (ARIÈS, 1981, p. 277). A vida escolástica torna-se, portanto, um meio de isolar cada vez mais a criança e o adolescente.

Hoje a proposta é outra, no entanto muitas dessas concepções continuam presentes, ainda que sutilmente. Segundo Anne Donnellan (2007), essas práticas e

concepções que vieram da metade do século XIX arrastando-se até o novo milênio e apresentam aspectos muitas vezes deterministas. Dessa forma, grande parte das iniciativas da sociedade contemporânea é dirigida a um tipo de homem idealizado. E é nesta perspectiva de negação da diversidade humana que se acaba por excluir muitos, ainda que sutilmente, de uma efetiva participação social (MEDEIROS; MUDADO, 2007).

O homem perfeito, segundo Anne Donnellan (2007), era definido como “branco, anglo-saxão, de classe média-alta, com dinheiro, propriedade e, preferencialmente do gênero masculino” (p.38). Com tal crença, baseada em uma visão exclusivista que repercute também no âmbito educacional, aparecem diversos pontos de vista durante a história na busca de justificativas para se estabelecer uma hierarquia entre os grupos sociais de acordo com suas características biológicas e sociais.

Para Stephen Jay Gould (1999), um dos principais aspectos do determinismo biológico “é a tese de que o valor dos indivíduos e dos grupos sociais pode ser determinado através da medida da inteligência como quantidade isolada.” (p.55). Essa tese reifica a inteligência e se fundamenta, principalmente, na craniometria do século XIX.

Acreditando que a inteligência residia na cabeça, cientistas como Paul Broca mediram a cabeça de diferentes tipos de pessoas por cerca de 40 anos. Cabeças de pessoas mortas ou vivas, de pessoas consideradas inteligentes ou não, brancas ou negras, entre outras, eram analisadas na busca de sustentar as crenças de que grupos oprimidos e em desvantagem – no que tange a raças, classes ou sexos – eram inatamente inferiores e mereciam ocupar tal posição (DONNELLAN, 2007).

Com base nesses pressupostos, políticas diferentes eram propostas. À exemplo, a política social que defendia a ideia de que a educação deveria se adaptar às habilidades inatas, ou seja, que fazem parte do indivíduo desde seu nascimento, devendo-se, pois, classificar pessoas por características. Os negros, por exemplo, deveriam ser treinados para o trabalho manual, enquanto os brancos para o trabalho intelectual. Essas políticas são relatadas no livro *A falsa Medida do Homem*, de Stephen Jay Gould (1999).

Em uma explicação para o fracasso das escolas negras, o médico Robert Bennet faz um relato nesta obra literária de Stephen Jay Gould (1999), “Defendia-se que o cérebro do negro era tão incapaz quanto o de um cavalo que procurasse entender a regra de três.” (p.77). Segundo Gould (1999), há ainda teses “mais absurdas”, como a formulada por Stanley Hall, psicólogo dos Estados Unidos da América - EUA, que

“afirmou que a maior frequência de suicídio entre as mulheres demonstrava que estas se situavam em um estágio evolutivo inferior ao dos homens.” (p.83).

Confirmava-se, portanto, todos os preconceitos que se perpetuaram na sociedade por volta dos séculos XVIII e XIX, preconceitos esses, ainda segundo Stephen Jay Gould, do homem branco. Os pobres, as mulheres e os negros ocupavam sempre posições inferiores, justificadas biologicamente. O casamento entre brancos e negros era condenado, “tendo em vista que a produção de mestiços constitui um pecado contra a natureza, comparável ao incesto.” (GOULD, 1999, p.104).

Mais tarde, descobre-se que algo estava errado, pois havia gênios de cabeças pequenas, criminosos e mulheres de cabeças grandes, entre outras discrepâncias para a Craniometria. Mesmo quando a Teoria começou a ser superada, outros meios eram buscados para comprovar a mesma ideia, que visava classificar hierarquicamente grupos humanos conforme suas capacidades, vistas sempre como uma característica biológica. A atenção, no entanto, é desviada desta Teoria e a ideia de mensuração de QI vai ganhar seu espaço principalmente a partir dos trabalhos de Alfred Binet.

Binet propunha uma compreensão da inteligência como um fenômeno complexo, multifacetado e irredutível a um único número. Sua proposta, porém, não foi levada a termo como ele objetivou; e a dinâmica que tomou corpo, embasada nos estudos do autor, foram bem diferentes. Os testes de QI propostos por Binet foram aplicados em massa e utilizados para respaldar cientificamente processos de exclusão social. É claro que essa deturpação se chocava completamente com a proposta original que Binet idealizara (SCHNEIDER, 1992).

Segundo Gould (1999), Binet, além de se recusar a considerar os testes como um recurso para hierarquização dos alunos,

[...] tinha muito medo de que, uma vez reificado em forma de entidade seu artifício prático sofresse algum tipo de manipulação e fosse utilizado como um rótulo indelével, em vez de constituir um guia para a identificação de crianças que necessitassem de ajuda. Preocupava-o a possibilidade de alguns professores “demasiadamente zelosos” usarem o QI como uma desculpa cômoda: “Seu raciocínio parece ser o seguinte: ‘Eis aqui uma excelente oportunidade de nos desvencilharmos de todas as crianças que nos causam problemas, e, sem um autêntico sentido crítico, englobam todas as que são rebeldes ou não demonstram interesses pela escola (BINET, 1916, APUD GOULD, 1999, p.154).

O medo de Binet infelizmente se concretizou e a mensuração do QI, desfocada de sua proposta inicial de identificar crianças com problemas para ajudá-las a melhorar, converte-se em uma teoria de rótulos e limitações.

Assim, mesmo que o modelo da craniometria tenha perdido seu valor, a concepção de que as pessoas são determinadas biologicamente persistiu. Vivemos num século no qual as práticas se apresentam mais sutilmente, mas as ideias básicas não mudaram. Os testes de inteligência, do início do século XX, exerceram função muito parecida, pressupondo que a inteligência é uma coisa única, inata, mensurável e hereditária.

Continua-se a rotular, em um processo contínuo e ininterrupto de patologização das pessoas e, conseqüentemente, do estudante no meio escolar. Mesmo aqueles profissionais que lutam pela inclusão social buscam, como recurso para tornar essa inclusão um aspecto relevante e efetivo, o apoio de diagnósticos que acabam classificando os indivíduos. Usam-se esses diagnósticos como se tratassem de instrumentos fundamentais e imprescindíveis para o sucesso do processo de inclusão. Segundo Werner Junior (2007),

Este fato fica bem demarcado na dependência do educador às avaliações médicas neuropsicológicas, em que ele procura referência (diagnóstico médico, teste de QI, nível de atenção) para planejar o processo pedagógico, que se torna cada vez mais centrado na deficiência do aluno que no processo de interação social. Não se trata aqui de incompetência do professor, mas da incorporação passiva, porém efetiva, de concepções relacionadas à medicalização da vida, aplicadas à educação. (p. 72)

Trata-se, portanto, de influências culturais que estabeleceram nossas representações básicas a respeito da mente, do corpo e do universo. Um rótulo pode condicionar a atitude do educador e, a longo prazo, fazer com que o estudante se comporte, de fato, conforme o previsto. “Realmente, é muito fácil descobrir sinais de retardamento em um indivíduo quando se foi previamente advertido que ele é retardado.” (BINET 1916, APUD GOULD, 1999, p.155).

Dessa forma, é possível observar na escola e no processo de ensino e aprendizagem concepções construídas durante um processo histórico que, mesmo não estando presentes nos documentos que norteiam a educação atual, fazem parte de uma representação de mundo e de ser humano ainda vigente e que, portanto, está presente também no ambiente educacional.

Essas concepções, que demonstram um determinismo tanto biológico quanto social podem trazer sérios prejuízos, principalmente para a educação, tendo em vista não reconhecer todas as formas de pensar, de viver, de ver o mundo, e conseqüentemente as vivências e singularidades dos indivíduos, entre elas as diferentes formas de aprender.

Essa situação ajuda a compreender processos que integram a base daquilo que chamamos de fracasso escolar e ou dificuldade de aprendizagem, fatores essenciais ao nosso estudo. Ao não reconhecer as singularidades dos estudantes e suas produções com relação ao que estão vivendo, olhando-os sob uma perspectiva determinista, perde-se o espaço para a manifestação da diversidade no contexto de sala de aula e os estudantes que não acompanham o ensino da forma esperada são rotulados como aqueles que têm dificuldade de aprendizagem (BATISTA; TACCA, 2011).

Essa situação torna-se relevante para esta pesquisa tendo em vista que na prática é possível observar que muitos dos estudantes que apresentam situações de fracasso escolar e/ ou dificuldade de aprendizagem são aqueles que estão em confrontação com as normas escolares, ou seja, são aqueles que muitas vezes apresentam problemas de comportamento que podem estar relacionados a produções subjetivas acerca de experiências de vida conflituosas, que aqui chamamos de conflitos psicossociais. Esses estudantes compõem um grupo significativo entre outros que acabam fazendo parte do processo de patologização, processo que sob uma perspectiva crítica aparece com foco não apenas na aprendizagem, mas na comodidade de ter um estudante calmo em sala de aula.

Com esse processo, no qual a escola se isenta de responsabilidade, encaminha o estudante para o médico e esse volta com um diagnóstico, aquilo que foge da regra é considerado patológico, surgindo o processo de medicalização. O estudante é percebido a partir de um padrão determinado de comportamento e, caso esteja fora dele, necessita de correção para que possa se adequar ao que é esperado e valorizado socialmente. Os problemas cotidianos passam a ser vistos como distúrbios, perturbações, disfunções e doenças, contribuindo para a rotulação e para o aniquilamento da subjetividade desses indivíduos.

O diagnóstico ou o rótulo, nesse contexto, cria uma penosa desarmonia entre a pessoa diagnosticada e o seu ambiente social, que tende a se organizar contra ela (ILLICH, 1975). Instalam-se condições de impossibilidade para o aluno, que passa a ser visto apenas pelo que lhe “falta”, ou pelo que “não” lhe é possível, cristalizando, assim,

o que deve ser visto como processo e parte da dinâmica do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989).

Esse processo, segundo Collares e Moysés (1994), está relacionado à cultura dominante da sociedade ocidental que tem como ponto central a transformação de questões não-médicas, que tem sua origem no sistema sociopolítico, em questões médicas. Busca-se encontrar no campo da medicina as razões e soluções para problemas de outra natureza.

Em consonância e como resultado disso, professores e demais profissionais da educação aceitam como verdade absoluta que as crianças não aprendem por causa de doenças físicas, emocionais ou problemas sociais. Como consequência, há um deslocamento do eixo das discussões de um viés que ao invés de ser olhado a partir de uma ótica institucional e coletiva, é percebido como culpa do estudante e de sua família por sua situação de vulnerabilidade e pela dificuldade de aprender na escola. (COLLARES; MOYSÉS, 1997).

Assim como nos séculos XVIII e XIX, quando se buscava um homem ideal (ARIÈS, 1981), espera-se hoje na escola também por um estudante ideal que aprenda sem qualquer dificuldade. Quando se deparam com o indivíduo real e concreto, os professores parecem considerar muito difícil, e até mesmo impossível, ensinar (COLLARES; MOYSÉS, 1992).

Espera-se um diagnóstico médico ou uma explicação social para dar resposta a tudo e, como consequência, o processo pedagógico, que deveria ser objeto de reflexão e mudança, fica mascarado, uma vez que o mal está sempre localizado no estudante. Collares e Moysés (1992) destacam que esse processo faz parte da persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica.

Seguindo essa reflexão, percebe-se que o espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço voltado para os erros e distúrbios. Essas visões surgem a todo o momento e vão causando grandes problemas por onde passam, contribuindo para a propagação de informações equivocadas para a sociedade em geral, que as recebe como verdade absoluta (COLLARES; MOYSÉS, 1992).

Um exemplo relevante desse tipo de situação vem ocorrendo com indivíduos com a morbidade com maior quantidade de diagnósticos na infância, conhecido pela sigla TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (WERNER, 1997;1999).

Mesmo com os critérios de diagnósticos do TDAH serem extremamente questionáveis, é inquietante o aumento do uso do metilfenidato, medicamento receitado para esse tipo de transtorno. Segundo Benedetti e Anache (2014), o aumento foi de cerca de 940% nos anos de 2005 e 2006, e em 2013 dados da Anvisa confirmam a continuidade do crescimento do uso desse medicamento. No DF a quantidade de crianças diagnosticadas nos anos de 2012 a 2014 aumentou em 59%. (SEDF, 2014).

Ao fazer uma análise do processo de construção do conceito desse transtorno em pesquisas entre os anos de 2003 e 2013, Benedetti e Anache (2014) concluem que não há um consenso nas pesquisas apresentadas sobre o TDAH e que as diferenças em resultados estão diretamente ligadas à metodologia e às bases epistemológicas utilizadas nas pesquisas. As posições divergem quanto a opções terapêuticas, condutas éticas e até mesmo no que tange à existência do transtorno.

O principal referencial teórico que sustenta os trabalhos de pesquisa, segundo Benedetti e Anache (2014), tem sido o positivismo (76%) que se propõe a medir, quantificar e correlacionar orgânica e quimicamente, utilizando elementos do quadro diagnóstico relacionados a elementos genéticos e biológicos. No entanto, algumas outras pesquisas se organizam em torno da crítica ao modo e à estrutura conceitual de onde se origina o transtorno e a forma como esse vem sendo descrito e veiculado pela corrente positivista. Ainda segundo as autoras,

Embora a base genética e o fundo orgânico, para esta corrente, sejam dados apriorísticos, que fundamentam toda a base conceitual do transtorno, os critérios para afirmação de sua existência são clínicos, não havendo ainda evidências comprovadas por exames ou outros recursos materiais. O quadro apresenta um grande número de comorbidades de diversas ordens, cabendo perfis de indivíduos bastante diferentes dentro do mesmo quadro (BENEDETTI; ANACHE, 2014, p 442).

Vale citar que, ao analisar criticamente o processo de medicalização, não se pretende menosprezar a importância da ciência e nem da racionalidade científica, mas de questionar essa racionalidade e suas consequências na vida do indivíduo, principalmente com relação as suas formas sutis de exclusão social.

Segundo Medeiros e Mudado (2007), o erro fundamental é que em geral, nesse tipo de avaliação se considera o ponto de vista e a base teórica do avaliador, deixando de lado as produções da própria pessoa avaliada com relação ao seu contexto e circunstâncias de vida, uma vez que o ponto de referência é o avaliador. Deixa-se de considerar os comportamentos como flexíveis e mutantes de acordo com a vivência e as produções do

indivíduo em um determinado contexto, pregando-se uma forma única de realizar as atividades e a primazia de um tipo de habilidade sobre a outra. De acordo com as autoras,

É vital que se reflita criticamente acerca do papel desempenhado pelo saber médico na legitimação da exclusão social. A medicalização, enquanto redução fiscalista, representa um dos mecanismos mais perversos utilizados para engendrar processos sutis de seletividade social, como ocorre em relação à violência, à pobreza e ao fracasso escolar. (MEDEIROS; MUDADO, 2007, p. 26).

As crianças e adolescentes em idade escolar provenientes de classes populares geralmente são as mais “classificadas” por esse modelo, sendo os resultados meramente utilizados como justificativa para o fracasso escolar. (MEDEIROS; MUDADO, 2007). Deixa-se de lado o relevante fato de que o estudante tem direito de aprender e que para tanto a escola tem que ser capaz de conhecer cada um deles e quais processos cognitivos-afetivos estão na base do aprender, independentemente de seus “transtornos”, classe social, gênero, conflitos e/ou diversas situações, mas também não deixando de considerá-las.

Nesse processo, que desconsidera muitas vezes a subjetividade do estudante, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar ocupam lugar preocupante, tendo em vista que enquadram estudantes repetentes, com distorção idade-série, baixo rendimento escolar ou qualquer outro “problema” que não o deixe acompanhar os estudos conforme expectativas previamente consideradas. Para dar conta desse fenômeno, diferentes estratégias são criadas pela sociedade e principalmente pelo sistema educacional.

Na rede de ensino do Distrito Federal criou-se um serviço chamado: Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem - EEAA, objetivando acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem, que não se adaptam à escola ou uma escola que fica aquém daquilo que a sociedade está buscando. Dessa forma, tendo como base as discussões trazidas anteriormente, focarei agora nesse serviço, que foi um espaço empírico da pesquisa.

A rede pública de ensino do Distrito Federal conta, desde 1968, com o serviço de suporte técnico-pedagógico, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia. Trata-se de um serviço que oferece apoio educacional especializado às instituições educativas e que foi oficializado em 2008, passando a ser denominado *Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA*.

Após a sua oficialização, o serviço passou a contar com uma “Orientação Pedagógica”, documento que contém as diretrizes e o objetivo do serviço, sendo esse a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. Essas ações visam incentivar e facilitar a construção de estratégias de ensino que sejam diversificadas, tanto quanto forem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Visam também subsidiar o aprimoramento da ação dos diferentes profissionais que atuam nas instituições educacionais, promovendo uma reflexão e conscientização de seus papéis, juntamente com o progresso do desempenho dos alunos, em busca de um processo de ensino e aprendizagem tendo em vista instalar a cultura de sucesso escolar. (SEDF, 2010).

Em relação às modalidades de atendimento, as EEAA inicialmente atendiam a primeira fase do Ensino Fundamental e os Centros de Ensino Especial (CEE), no entanto, ao se perceber que nas escolas do DF o número de estudantes diagnosticados com Transtornos de Aprendizagem – os chamados Transtornos Funcionais Específicos (TFE), quais sejam: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Transtorno de Conduta, Transtorno do Processamento Auditivo (TPA) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD – estava crescendo, criou-se, através da Portaria nº 39, DE 9 DE março de 2012, as Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) e, juntamente a elas, as EEAA destinadas a segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As SAA têm como objetivo “o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva institucional e interventiva, sempre em articulação com os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e de Orientação Educacional” (SEDF 2012, p.5). Já o objetivo das EEAA para essa fase, é avaliar os estudantes de anos finais, ensino médio e EJA, tendo em vista que esses segmentos não dispunham ainda do atendimento. No entanto, os profissionais são poucos e, ainda hoje, uma Equipe atende diversas escolas, impossibilitando assim um trabalho efetivo e eficiente.

A Orientação Pedagógica do serviço propõe que a atuação das EEAA seja pautada por três grandes dimensões, desenvolvidas concomitantemente, articuladas e pautadas em um processo dialético. São elas: *Mapeamento institucional das instituições educacionais; Assessoria ao trabalho coletivo dos professores e Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem*. Com essas dimensões, a Equipe pode promover intervenções no contexto escolar a partir das demandas originadas pelos atores da instituição educacional, que, em sua maioria, relacionam-se a situações de queixa escolar. (SEDF, 2010).

No eixo *Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem*, que mais nos interessa no momento, a intervenção a ser adotada em situações em que a queixa escolar já foi instalada, se dá em três níveis, os quais são: a escola, a família e o aluno. O modelo, intitulado de *Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção – Paique* prevê que a atuação se inicie pela escola, por meio de intervenções institucionais. Caso não seja suficiente, busca-se a família para entender um pouco mais a história de vida do estudante e apenas na persistência das demandas se chega diretamente ao nível do aluno. (SEDF, 2010). Segundo a Orientação Pedagógica das EEAA,

[...] ao receber uma demanda de queixa escolar, que muitas vezes localiza o aluno como portador de algum problema fisiológico ou psicológico dificultador da aprendizagem, os profissionais das EEAA devem manter um olhar reflexivo não somente sobre o aluno encaminhado, mas devem procurar investigar o contexto escolar e considerar seus atores como sujeitos promotores de transformações nos processos escolares, segundo as particularidades das relações e dos recursos que permeiam o trabalho pedagógico em cada caso encaminhado. (SEDF, 2010, p. 75).

Esse processo permite ao professor uma reflexão sobre sua prática, sendo importante não apenas para o estudante encaminhado, mas também para os outros estudantes.

A Equipe, portanto, de acordo com a proposta assumida, tem por objetivo focar na instituição educacional, como um todo, e também nas potencialidades dos estudantes, tentando compreender de que forma eles aprendem, em busca de se distanciar de uma atuação baseada somente em atendimentos ultrapassados e que, por vezes, também se baseia em uma abordagem determinista, quando se refere ao processo de aprendizagem, tais como as concepções de desenvolvimento humano difundidas em décadas passadas, que partia do pressuposto de estar no estudante a gênese da dificuldade de aprendizagem, ou seja, estando essa em um nível orgânico, individual ou social.

No entanto, apesar desse objetivo central, o que se pode perceber na experiência profissional na EEAA, tem sido algo diferente. Ainda que se defenda que só se deve chegar ao nível do estudante em último caso, as Equipes, em sua maioria, chegam ao último nível, ou até mesmo vão direto ao acompanhamento deste. Ao invés de, no início do atendimento, buscarem alternativas diferenciadas para investigar seu processo de aprendizagem e entender o porquê que o estudante está com dificuldades, a primeira estratégia de intervenção, em muitos momentos, é encaminhá-lo ao médico para que se

investigue se ele tem alguma patologia que esteja atrapalhando o seu processo de aprendizagem. Tal fato se efetiva como uma prática corriqueira dentro das escolas, já incorporado à cultura de patologização do processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, de uma forma ou de outra, o Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (Paique), em sua prática, não tem focado o estudante em suas singularidades, peculiaridades, vivências e emoções, ou seja, não tem focado o estudante enquanto sujeito, parte principal do processo. Esse é o foco que muito interessa a esta pesquisa, tendo em vista a importância de se olhar para o estudante como um todo, conseqüentemente para seu processo de aprendizagem.

Conforme afirma Vygotsky (1993), se uma pessoa tem uma diferença em características que foge ao padrão isso não significa que ela para de se desenvolver e nem que se desenvolve de maneira inferior a outra. Ela apenas se desenvolve de maneira diferente. Nesse sentido, no que tange à educação e à aprendizagem, o reconhecimento das diferenças e da singularidade torna-se essencial, tendo em vista que o processo de desenvolvimento humano é qualitativamente diferente em cada indivíduo, ou seja, realizado de forma peculiar, não cabendo a comparação com aquele desenvolvimento considerado padrão.

Ao basear os pensamentos e ações nesse padrão historicamente e socialmente instituído, sem reconhecer a diversidade humana, tende-se a generalizar coisas e pessoas como se de fato houvesse um parâmetro a ser adotado, esquecendo assim que

[...] as populações humanas apresentam uma grande variedade de comportamentos; o simples fato de alguns manifestarem certa conduta e outros não, não constitui prova alguma de que o cérebro dos primeiros padeça de alguma patologia específica [...]. Hipótese que segue a filosofia determinista de culpar a vítima. (GOULD, 1999, p.146).

No que diz respeito à educação, o maior perigo dessa história, de alguma maneira incorporada às práticas educacionais atuais e que perpetua um olhar determinista, está na preocupante valorização de um sistema educacional que se preocupa mais em classificar, homogeneizar do que educar. Nesse sentido, ressalta-se a importância de um longo e efetivo processo reflexivo sobre o determinismo biológico e social que, há séculos, está presente em nossa sociedade de diversas maneiras, sejam elas explícitas ou não. Cabe nessa conjuntura, aos profissionais envolvidos com a educação, um olhar crítico, que busque capturar as diferentes formas e possibilidades de desenvolvimento do sujeito, ao

invés de eternizar a ideia de um padrão cultural, biológico e social que se repete indefinidamente.

Nessa perspectiva, o estudo pretendido volta-se para compreender o aluno em sua complexidade em situação de vulnerabilidade social e conflitos psicossociais e de maneira imperiosa os sentidos subjetivos que são produzidos na confrontação de experiências vividas dentro e fora da escola.

O aluno quando está na escola não se encontra isolado de sua história de suas experiências e sentidos de outros espaços e, assim, outras vivências se misturam nos momentos de relações sociais, afetivas e no ato de aprender na escola. Nesse sentido, é importante que o olhar dos profissionais da educação e da escola como um todo, esteja atento à complexidade que envolve o desenvolvimento humano, portanto, os estudantes e seus processos de aprendizagem. Acreditamos que um olhar diferenciado que considere os seus processos subjetivos pode trazer possibilidades de resultados diferentes dos que acompanhamos no decorrer da história e também na prática escolar atual, principalmente no que diz respeito aos estudantes em situação de conflito psicossocial, que, muitas vezes, são aqueles que estão em confrontação com as normas escolares e em situação de fracasso escolar.

Para esses e para todos os demais estudantes o aprender não é determinado biologicamente, e as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem podem significar diferentes possibilidades (VYGOTSKY, 1991). Dessa forma, defende-se um processo pedagógico que se apoie em uma perspectiva crítica, que busque praticar como regra aquilo que ainda é exceção, não deixando de observar que a dimensão afetivo-cognitiva, assim como o olhar para os processos subjetivos dos estudantes, deverá ser sempre uma preocupação da escola.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

*Marinheiros perdidos em portos distantes
Em bares escondidos em sonhos gigantes
E a cidade vazia da cor do asfalto
E alguém me pedia que cantasse mais alto*

3.1 Contexto social: uma porta aos conflitos psicossociais

Encontramo-nos em uma sociedade que ainda acompanha uma lógica baseada em dicotomias. Tal lógica mantém membros de grupos socialmente excluídos na posição de inferioridade na qual há séculos se encontram. Naturalizam-se significados que fundamentam as práticas sociais, levando à repetição de determinados padrões de comportamento pelos indivíduos. (FÁVERO, 2010).

Fávero (2010) ressalta a importância de se tomar consciência do mundo de significados no qual vivemos e da importância desses como fundamento das práticas sociais, institucionais e pessoais. Segundo a autora,

[...] O mundo social e cultural no qual vivemos, e com o qual trocamos e criamos significados, nos conduz a determinados padrões de condutas que embora não nos satisfaça, muitas vezes ignoramos ou preferimos ignorar, não vemos ou preferimos não ver e até esconder dos outros e de nós mesmos. (FÁVERO, 2010, p.17).

Nesse contexto, o conceito de cultura e da nossa interação com ela, ocupa um lugar relevante, uma vez que se vive em sociedade e que nosso cotidiano se passa em comunidades humanas culturalmente organizadas.

Para Bruner (2001), a cultura tem como papel constitutivo os sistemas simbólicos, que oferecem significado às ações dos indivíduos. Esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas elaborado, conservado e transmitido para outras gerações. A cultura, nesse sentido,

[...] é superorgânica, mas ela também molda a mente de indivíduos. Sua expressão individual é parte da produção de significado, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua

comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber e comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. (BRUNER, 2001, p. 16-17).

Dessa forma, a cultura nos fornece as ferramentas para compreendermos e organizarmos nossos mundos. Essa seria a característica que distingue a evolução humana: a evolução da mente permitindo a utilização das ferramentas culturais, sejam elas materiais ou simbólicas. (BRUNER, 2001).

Nossas práticas pessoais e sociais, portanto, têm um fundamento de significados e símbolos, isso é, tem um conteúdo que foi construído na história da interação do ser humano com o contexto em que está inserido e que se reconstrói no nosso dia a dia.

Tais conteúdos, suas mudanças e reconstruções, no que diz respeito à juventude, nosso público alvo, exige uma reflexão muito mais dinâmica. Uma reflexão que não seja apenas voltada para a compreensão de significados e valores que instituições tradicionais exercem ou deixam de exercer na vida dos jovens, mas especialmente para a ação do dia a dia deles. (NUNES; WELLER, 2003).

Deve ser nossa preocupação perceber seus desafios e os recursos que usam para enfrentá-los, compreendendo que diferentes situações sociais vão estar na base das estratégias usadas para esses enfrentamentos.

Karl Manheim (1953) desenvolve o conceito de gerações – um de seus principais conceitos –, ressaltando que o fato de a posição de indivíduos nascidos em um mesmo tempo cronológico, ou de suas juventudes, coincidirem, por exemplo, não envolve por si só uma similaridade de situação. A circunstância da geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana, nesse sentido, as pessoas que pertencem a mesma geração possuem uma situação comum na dimensão histórica do processo social, o que, por sua vez, “restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiências e a um tipo característico de ação historicamente relevante” (p.72). O que realmente cria uma situação comum é terem as mesmas experiências de vida e que essas incidam sobre uma consciência. Para o autor,

A mera coexistência no tempo não é suficiente para se participar da mesma situação de geração, isto é, para que seja possível a submissão passiva ou o uso ativo da vantagens e dos privilégios inerentes a uma situação de geração, é preciso nascer dentro da mesma região histórica e cultural. A geração enquanto realidade, todavia, envolve ainda mais do que a mera co-presença em uma tal região histórica e social.

Um nexó mais concreto é necessário para que a geração constitua como uma realidade. Esse nexó pode ser descrito como a participação no destino comum dessa unidade histórico e social. (MANHEIM, 1953, p. 85).

Dessa maneira, a contemporaneidade ou uma faixa etária a qual nos referimos só tem sentido sociologicamente quando se considera também as circunstâncias históricas e sociais. Mannheim (1953) chama a atenção, então, para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico.

Pode-se dizer que os jovens podem participar da mesma situação de geração sem que, contudo, sejam membros da mesma geração enquanto realidade, cabendo aqui especificar também o conceito de unidade de geração, que segundo o autor,

[...] representa um vínculo muito mais concreto que a geração real enquanto tal. Pode-se dizer que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real: enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas. (MANHEIM, 1953, p87).

Não se devem deixar de lado os fatores biológicos, ou seja, no caso deste estudo a idade cronológica em questão, mas não se pode observar diretamente o efeito desses fatores, precisando, em lugar disso, observar como eles estão inseridos nas forças culturais e sociais. Para o conceito de geração, esses fatores só podem ser compreendidos através dos fenômenos históricos e sociais. Daí o perigo de se falar simplesmente de gerações sem qualquer qualificação, pois se as outras esferas são negligenciadas, “fica-se tentado a lançar mão imediatamente de princípios naturalistas tais como geração, raça ou situação geográfica, ao se explicar fenômenos devidos a influências ambientais ou conjunturais.” (MANHEIM, 1953).

Portando, para compreender a realidade do grupo social que me preocupa conhecer da juventude, a qual estou referindo, é preciso falar de seu contexto de vida, em uma dimensão histórica, política, social e subjetiva, o que, nesta pesquisa, leva fatalmente ao tema da violência e da vulnerabilidade social.

3.2 Vulnerabilidade social, violência e violência e escola

Para falar desses aspectos foram utilizadas pesquisas que são referências principalmente no que diz respeito à caracterização da juventude em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista não se ter encontrado investigações específicas acerca do tema proposto pelo estudo.

Segundo estudos da Unesco (2002), a juventude da América Latina está sendo deixada sem perspectivas de futuro, especialmente o seguimento de jovens em situações sociais precárias. Tomasello (2006) aponta que a sociedade brasileira, em seus mais de quinhentos anos de história, não conseguiu apresentar soluções efetivas para a questão do abismo existente entre os códigos de leis que normatizam diferentes relações sociais e a realidade cotidiana de milhares de crianças e jovens excluídos da sociedade descrita nas leis. Segundo o autor,

[...] as políticas públicas não conseguiram absorver a parte que anteriormente chamava-se de “minorias” e que hoje compreende-se tratar de uma parcela majoritária da população. No contexto desta população, outros códigos de valores regem as relações sociais. O cotidiano é pautado na busca pela sobrevivência, pelo imediatismo, pela lei do mais forte, do mais “safo”. E nesta sociedade “alternativa” os códigos e leis oficiais – o estado – chegam quase que exclusivamente para a repressão ou para remediar problemáticas que ameaçam fugir ao controle. (TOMASELLO, 2006, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, o estudo feito por Miriam Abramovay, pela Unesco (2002), aponta que a violência sofrida e praticada pelos jovens possui fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram. Segundo o estudo, a existência e deficiências no acesso dos jovens a bens e serviços colaboram com a manutenção da situação de vulnerabilidade social. Desta maneira a vulnerabilidade social constitui-se em uma circunstância válida para compreender a situação dos adolescentes, especialmente daqueles de camadas populares, e a forte relação dessa com a violência sofrida por eles. (UNESCO, 2002).

No entanto, é importante ressaltar que, a violência, embora em muitos casos associada à pobreza, não estabelece uma relação linear com ela. Nas palavras de Abramovay,

[...] não é sua consequências direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de cada grupo social desencadeando comportamentos violentos. (UNESCO, 2002, p. 10).

A violência deixa de se restringir a determinados nichos econômicos, sociais, raciais, e/ou geográficos, podendo ainda se acentuar por gênero, idade, etnia e classe social, independentemente se como vítima ou como agentes. Trata-se, portanto, “de um fenômeno social que atinge governo e populações, estando seu conceito em constante mutação, uma vez que várias atitudes e comportamentos passaram a ser considerados como formas de violência” (UNESCO, 2002, p.202).

Definir violência, portanto, não é uma tarefa simples, trata-se de um desafio, devido à complexidade de tipos existentes e de suas inúmeras manifestações. A Organização Mundial da Saúde (OMS), por exemplo, utiliza a seguinte definição:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5).

Além de definir, a OMS classifica essas diferentes formas de violência de acordo com sua “natureza”, sendo,

Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. **Violência psicológica**: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. **Violência sexual**: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. **Negligência ou abandono**: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados (ASSIS; , CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p.44).

Vale citar que tal classificação, assim como qualquer outra, não traduz o tema em sua totalidade, nem em sua complexidade. No entanto, “fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades” (KRUG et al., 2002, p.6). Um outro conceito de violência é apresentado por Chauí (1985) como,

[...] uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35).

Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo e com diferentes origens. É uma ação originada através das relações de força, tanto em termos de classes sociais quanto em termos interpessoais. E ainda, segundo Minayo e Souza (1999), a violência deve ser interpretada em suas várias faces, de forma integrada, tendo em vista que,

[...] na medida em que a definem como “uma relação humana”, compreendem-na também como um comportamento aprendido e culturalizado que passa a fazer parte dos padrões intrapsíquicos, dando a falsa impressão de ser parte da natureza biológica dos seres humanos. Portanto, a violência necessita ser interpretada em suas várias

faces, de forma interligada, em rede, e por meio dos eventos em que se expressa, repercute e se reproduz. (MINAYO; SOUZA., 1999, p. 34)

A violência é vista, portanto, como um problema social. Assim sendo, é importante analisá-la no contexto em que foi produzida, levando em conta que existem diferentes tipos de violência em diferentes sociedades, refletindo a forma de como cada uma organiza suas relações, encontra desafios e propõe solução de seus conflitos.

Nessa perspectiva, pode-se observar os diferentes conceitos que têm sido propostos, com objetivo de levantar práticas que podem ser consideradas como violência, inclusive hábitos baseados da prática educativa, tal como a ideia de violência simbólica proposta por Bourdieu.

Através desse conceito, Bordieu (1975, 2008) tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações sociais dominantes. Em seus estudos, procurou compreender como e por que pequenos grupos conseguem se apoderar de meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade. Para o autor, a cultura é ponto central nesse processo de dominação, e o sistema de ensino desempenha papel de relevância na reprodução da relação de dominação cultural. Juntamente com Jean-Claude Passeron, examina como os estudantes se relacionam com a estrutura do sistema escolar e como são nele representados, constatando a desigual representação das diferentes classes sociais. O sistema escolar, segundo o autor, ajuda a produzir esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social através da internalização de sistemas dominantes e classificatórios (BOURDIEU, 1975).

Nesse sentido, a violência passa a ser concebida “de modo a incluir e nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais” (PORTO, 2000 p2. 146), não existindo um único conceito do que ela represente, mas diferentes concepções de que devem ser decifradas dentro de seu contexto histórico-social.

Discutido, portanto, o conceito de violência, posso voltar a sua relação com a vulnerabilidade social e falar de suas possíveis relações com conflitos psicossociais vividos pela juventude, tendo em vista sua concepção como um fenômeno multifacetado, que não somente atinge integridade física, mas também as integridades psíquicas, emocionais e simbólicas de indivíduos ou grupos, nas diversas esferas sociais.

Focalizando na questão da vulnerabilidade social, registram-se diversas restrições às oportunidades de lazer, em especial de adolescentes de camadas populares. Trata-se de uma dinâmica social, baseada na desigualdade de oportunidade, tanto em relação à educação, trabalho e lazer, quanto à deficitária formação ética, cultural e afastamento dos modelos que vinculam esforços a êxitos. (UNESCO, 2002).

Dispondo de reduzidos espaços de divertimento e sociabilidade em seu bairro, esses adolescentes perdem muitas vezes atividades que desempenham um papel essencial na construção da identidade, visão de mundo, e no enfrentamento dos tabus culturais. Nessas atividades, eles podem reforçar sua autoestima e protagonismo, dando vazão a sentimentos de frustração e protesto, construindo, assim, laços de solidariedade e cooperação. (UNESCO, 2002).

Na carência desses poderosos canais de expressão e afirmação positiva da identidade, colabora-se para uma assimilação perversa a espaços restritos de pertencimento, tais como gangues, quadrilhas de tráfico de drogas, armas, entre outros.

Como colocado por um jovem, em um grupo focal, no estudo feito pela Unesco (2002),

[Os traficantes] Colocaram lazer na comunidade, organizaram o futebol, coisa que a comunidade ama, entendeu? Colocaram o baile funk que, na época, a gente adorava. Poxa, os traficantes foram nossos heróis, entendeu? (UNESCO, 2002, p. 84).

Este cenário situa os jovens em um sentimento de pertencimento comunitário. Em decorrência, como se pode perceber, muitos ficam relegados às influências que nascem de sua interação cotidiana nas ruas, com outros que partilham das mesmas carências, quando não são atraídos pelo mundo do crime e das drogas. (UNESCO, 2002).

Tem-se, portanto, um quadro no qual os valores sociais se desvirtuaram de tal forma que a criminalidade deixa de ser uma estratégia de sobrevivência para tornar-se um estilo de vida cultuado e desejado por grande parte da juventude pertencente a comunidades marginalizadas, inclusive por seus símbolos e práticas autoritárias de imposição de poder, ou de protagonismo negativo.

No entanto, é interessante ressaltar que a vulnerabilidade social, seja por motivos social, econômico e/ou cultural, não é um fenômeno que por si só leva à violência ou a qualquer tipo de atitude ou conflito psicossocial.

[...] a realidade social não é um conjunto de dados objetivos, nem de fenômenos que em si mesmos possam ser classificados como bons ou maus. Essas categorias de valores com as quais classificamos os eventos são partes do processo social construído, dinâmica e dialeticamente, de forma articulada a algumas esferas de referência; o contexto social, onde se desenvolvem as condições materiais de existência; a cultura, por meio da qual a experiência vivida encontra seu reconhecimento no meio social; e a linguagem, que permite elaborar, comunicar, compartilhar e interpretar os fenômenos da realidade. (NJAINÉ; MINAYO, p. 286).

A questão levantada é que o senso comum acerca das concepções de juventude recai na falha que consiste em naturalizar seu caráter problemático e não levar em conta as diferenças

abissais entre os contextos socioeconômicos e culturais nos quais elas se produzem: ser jovem pode representar ter comportamentos, expectativas de futuro, exigências sociais e formas de participação culturais muito distintas e em conformidade às diferentes condições de inserção/exclusão social (OLIVEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, a violência e a vulnerabilidade social são desafios sociais a serem enfrentados devido à complexidade de tipos existentes e de inúmeras manifestações. E nesse cenário, a escola ocupa um papel privilegiado, tendo em vista ser uma parceira fundamental na rede de proteção de crianças e adolescentes, podendo tornar-se um lugar de “pertencimento” para esse adolescente e desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos. (ASSIS, 2010).

A observação e o contato diário com os estudantes colaboram para que os profissionais da educação, mais que quaisquer outros, possam atuar na promoção e proteção de direitos de adolescentes, no entanto, a escola ainda apresenta uma enorme dificuldade em cumprir a função efetiva de proteger e favorecer o desenvolvimento humano, quando o objeto da atenção ainda é o adolescente com problemas, e não o sujeito de direitos. (ASSIS, 2010).

A forma com a qual a sociedade e a escola tratam o fenômeno do desvio segue ainda uma tradição, na qual o tratamento dispensado aos adolescentes que de alguma maneira estão fora do padrão desejado, é colocá-los em uma condição de inferioridade, a partir de um rótulo de desviantes da norma, que permite à sociedade e à escola, ver-se no direito de segregá-los.

Ao serem padronizados, deixa-se de lado a subjetividade de cada um, de cada processo social e/ ou educativo. No caso da educação, Tacca e González Rey (2008) destacam que, “foi formalizado um saber padrão para pessoas padronizadas, o que só poderia levar ao sucesso de poucos, ou seja, daqueles para os quais o padrão melhor se adapta” (p.141). Opta-se pela eliminação das singularidades, declarando, assim, a morte do sujeito e dos sentidos que ele traz consigo.

Portanto, para que a escola cumpra seu papel, é fundamental compreender que o processo de escolarização é permeado pelas relações e vivências que ocorrem dentro e fora da escola e, mais que isso, é permeado também pelas produções subjetivas dos estudantes em suas mais diversas situações de vida e que podem estar presentes na escola de diferentes maneiras.

Essas produções dos estudantes perante situações que podem gerar conflitos, tais como a violência e a vulnerabilidade social são aspectos importantíssimos que ainda não são considerados ou vistos pela escola e que nesta pesquisa buscamos refletir sobre.

Nesse contexto, a Teoria da Subjetividade de González Rey (2012), vem ocupar um papel de destaque apontando que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de maneiras dissociadas do sentido que adquirem nos diversos sistemas de relações. Para a Teoria, a subjetividade é uma expressão de um fenômeno especificamente humano, portanto social, individual e visto na condição cultural.

Dessa forma, mesmo que o indivíduo não veja, não perceba ou não tenha consciência do processo, ele produz sentidos subjetivos, ou seja, processos simbólicos emocionais múltiplos que trazem desdobramentos emocionais e simbólicos em sua constituição subjetiva. Essa concepção ajuda então a olharmos para esses estudantes de maneira complexa, considerando não só os espaços sociais e culturais que se inserem, mas também os conteúdos que são construídos na interação do ser humano com seu contexto social e cultural, geradores de significados, e podendo também participar da produção de sentidos subjetivos que, por sua vez, podem se relacionar a algum tipo de conflito psicossocial, direcionando, assim, à explicação de processos de subjetivação que estão para além da intencionalidade e consciência do sujeito.

Nesse sentido, a escola e os profissionais da educação estariam capacitados não só para atuarem na identificação, notificação e encaminhamento de casos de violações de direitos de adolescentes que apresentam algum dano físico, emocional, comportamental e/ou cognitivo, mas também parar enxergar esse estudante em sua subjetividade, podendo, assim, constituir uma nova perspectiva acerca dos processos chamados de dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar.

3.3 A teoria da subjetividade

3.3.1 Psique como sistema complexo

Na história da ciência existiu o predomínio de uma psicologia empírica, que esteve mais ocupada no estudo de patologias. Trata-se de uma tendência que caracteriza até os dias de hoje uma boa parte da psicologia como ciência.

González Rey (2012) faz uma análise da ciência psicológica e faz uma crítica às visões naturalistas. Segundo o autor, a psicologia adotou uma perspectiva teórica instrumentalista,

reproduzindo as tendências de objetividade e de verificação empírica que caracterizavam o desenvolvimento científico das ciências naturais da época.

Por isso, pode-se dizer, segundo González Rey, que essa psicologia teve a influência do modelo biomédico que se encontrava em expansão no começo do século XX, o que resultou no desenvolvimento de visões naturalistas e médicas sobre os fenômenos sociais. O anormal dominou profundamente o pensamento psicológico, que localizou a anormalidade no sujeito, a partir do que desenvolveu toda uma psicopatologia descritiva e ateórica, à imagem e semelhança da semiologia médico descritiva. (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nessa perspectiva, as dimensões subjetivas do sujeito e dos espaços sociais, de acordo com o referido autor, foram totalmente ignoradas e o resultado foi uma visão objetivista, naturalista e individualista do meio e do próprio indivíduo, que ignorou a forma específica em que a cultura é constituinte da psique humana, havendo uma desvalorização do subjetivo, enquanto dimensão complexa e participante da vida do indivíduo.

Não se tratava apenas de uma psicologia individualista, mas de uma psicologia individualista centrada no comportamento. Nesse contexto, González Rey (2012) salienta que:

De uma perspectiva epistemológica, esse ideal comportamentalista enfatizava a padronização, a medição e a universalidade dos problemas estudados... centrava-se no indivíduo como definição natural, mas omitia totalmente a definição do sujeito, enquanto indivíduo singular, capaz de atuar sobre os próprios contextos e processos que o determinam e de ser constituinte desse mesmo contexto. (p. 10).

Para o autor, a psicologia comportamental reduziu a psique a formas de comportamento, e o social a variáveis e condições isoladas, que influíam no comportamento das pessoas. Os processos de produção emocional, por seu lado, foram totalmente omitidos.

González Rey (2012) indica a psicanálise freudiana como uma abordagem em que, pela primeira vez na literatura psicológica, o social se expressa em nível simbólico, no entanto, mantendo a dicotomia entre o social e a psique. Para o autor, os estudos de Freud abrem um espaço de complexidade na reflexão sobre a subjetividade e sobre seu caráter social que, mesmo não tendo sido visualizada por Freud, é por ele apresentada apesar das limitações próprias de sua época. Assim, segundo González Rey (2012), a psicanálise,

[...] trouxe uma contribuição importante para o desenvolvimento psicológico através de sua epistemologia implícita, a que retira o processo de produção do conhecimento da relação direta estímulo-resposta, desenvolvendo uma aproximação construtivo-interpretativa que transcende as evidências comportamentais na construção do conhecimento. (p. 20).

Importante considerar também o movimento na psicologia soviética, quando surge a perspectiva Histórica Cultural, que faz uma redefinição do social. Essa abordagem almeja romper com uma visão centrada no indivíduo, colocando o social em um patamar diferente, no qual é constitutivo da natureza humana, na medida em que o ser humano está constantemente inserido em um ambiente cultural e social. Ao falar dessa corrente teórica, González Rey (2012) aponta:

Essa psicologia assume o marxismo de forma oficial e real, pois seus principais autores encontram na dialética e na representação do homem, feita por Marx, as ferramentas fundamentais para uma transformação profunda da psicologia, que lhes permite, pela primeira vez no contexto da psicologia de sua época, compreender o social como parte constituinte da psique humana. (p. 24).

Segundo González Rey (2012), um dos maiores colaboradores dessa abordagem foi Vygotsky, que, na mesma perspectiva que Rubinstein, desenvolveu uma representação da psique como um sistema complexo cujas formas de organização não excluem o caráter processual e dinâmico do sistema como um todo.

Assim, segundo González Rey (2012), houve uma superação de um conjunto de dicotomias que historicamente tinham caracterizado o desenvolvimento da psicologia, tais como as dicotomias consciente-inconsciente, afetivo-cognitivo, social-individual, entre outras.

As características assinaladas, juntamente com uma descentralização da visão que se tinha da psique, representam um avanço importante para compreender a psique como sistema complexo. E podemos dizer que esse pensamento ancora o desenvolvimento de uma Teoria da Subjetividade de natureza histórico-cultural, tal como propõe González Rey (2012).

A Teoria da Subjetividade rompe, portanto, com a visão determinista do sujeito, e apresenta uma relação complexa e dinâmica entre o social e o individual, propondo a superação de dicotomias, encontradas até então nas correntes teóricas anteriores. É essa perspectiva teórica que me ancora neste estudo o qual busca compreender as produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar.

3.3.2 Um olhar para o sujeito: a Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos

A importância da Teoria da Subjetividade para abordagem dos estudantes em situação de conflito psicossocial que apresentam fracassos escolar está por ela possibilitar uma ótica

diferente para o objeto de estudo, a ótica do sujeito que aprende e da sua singularidade. Segundo González Rey (2003), a **subjetividade** define-se “como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (p.108).

A abordagem da subjetividade sob esse prisma possibilita a compreensão da esfera psicológica dentro de uma análise complexa, recursiva e multidimensional, na qual os espaços sociais e individuais caminham juntos, rompendo com a dicotomia social-individual e resgatando um processo importante à compreensão do desenvolvimento humano do estudante (GONZÁLEZ REY, 2003).

Com uma concepção de desenvolvimento em que os processos são singulares e diversos, a Teoria da Subjetividade nos leva a perceber o estudante não somente na escola, mas em uma conjuntura histórica associada as suas experiências atuais e também “à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente.” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.104).

Trata-se, portanto, de um sistema complexo produzido no nível individual e social concomitantemente e que interage com processos emocionais e simbólicos que se processam e se reverberam também nas relações sociais.

Nessa perspectiva, o **sujeito**, na teoria da subjetividade, é sujeito do pensamento, da emoção, é o “indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, apresentando condições permanentes de sua expressão vital e social” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 236). Dessa maneira, as formas de expressão subjetiva do sujeito ganham visibilidade nos diferentes espaços em que se processam as experiências pessoais. A condição de sujeito torna-se fundamental para que o indivíduo rompa os limites imediatos que lhe são impostos pelo contexto social. Na medida em que modifica esses limites, ele gera novas opções de desenvolvimento no panorama social em que atua.

Essa perspectiva de desenvolvimento humano nos convida a ultrapassar as relações lineares entre a dimensão externa e a dimensão interna. O sujeito deixa de ser apenas um reprodutor da cultura, um espaço vazio que é preenchido por uma ordem simbólica e cultural, para se tornar uma unidade ativa e criadora na relação com o social. Nesse sentido, a subjetividade não é algo estanque, mero reflexo das experiências e dos processos sociais vividos pelas pessoas. Pelo contrário, constitui uma produção articulada a um conjunto complexo de configurações subjetivas que se afetam recursivamente.

A Teoria da Subjetividade busca, portanto, uma compreensão psicológica de ser humano que o situa dentro de complexos sistemas culturais, com os quais tem uma relação que é não só de pertencimento, mas também de criação e produção. Assim, a vida social e as experiências individuais são caracterizadas por uma unidade, **o sentido subjetivo**, articulação da expressão da subjetividade individual do sujeito nos diferentes espaços em que atua, com suas subjetividades sociais específicas.

A categoria Sentido Subjetivo permite visualizar a especificidade da psique humana e incorpora o caráter subjetivo dos processos sociais, acabando, assim, com a dicotomia objetivo-subjetivo. Admite-se, por conseguinte, a reconstrução da psique individual e de diferentes formas de produção psicológica, inerente ao contexto social, em que o homem se insere, assim como o da cultura. Nesse contexto, González Rey (2012) aponta que

A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela e sim pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos diferenciados diante dela a partir de suas histórias. (p. 125)

A subjetividade, assim, não se substancializa em atributos universais; trata-se de um sistema permanentemente em processo, que se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Dessa forma,

[...] o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolve processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituem subjetivamente outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual. (GONZÁLEZ REY, 2009, p.127).

González Rey (2002, 2005, 2008) procura negar a **subjetividade** como uma categoria reduzida a uma função psíquica, para abraçar uma perspectiva ontológica de um sistema gerador, à medida em que configura um sistema de desenvolvimento entre ser humano e cultura. Dessa maneira, o sentido subjetivo, conceito central da abordagem teórica da subjetividade, propõe a relação integrada entre os processos do sujeito e os processos histórico-culturais por ele vivenciados.

Assim, a categoria sentido subjetivo assume um valor único para o entendimento da emocionalidade em seu caráter subjetivo, tendo em vista que aí está implicada uma relação permanente entre emoções e significados que, por sua vez, organizam subjetivamente a experiência histórica e social humana.

As emoções, associadas a sentidos subjetivos, são capazes de evocar de forma permanente uma multiplicidade de processos simbólicos, da mesma maneira que os processos simbólicos, associados a sentidos subjetivos, evocam emoções sem que nenhum dos dois se transforme em causa um do outro. Essa capacidade gerativa recíproca e permanente entre o simbólico e o emocional é o que caracteriza os **sentidos subjetivos**. “Todo sentido subjetivo se nutre de elementos de sentido muito diferentes, oriundos de espaços e tempos também diferentes da história de uma pessoa ou grupo social.” (p.134). Eles nunca representam conteúdos estáticos universais associados a determinadas práticas humanas. (GONZÁLEZ REY, 2012).

Dessa forma, observa-se que os fenômenos sociais adquirem sentidos subjetivos diferentes nas diversas relações e ações do indivíduo, não podendo esses processos ser compreendidos de maneira dissociada. O sentido subjetivo é uma produção, uma expressão complexa, que define uma maneira do sujeito se posicionar diante de uma realidade, na qual o social está sempre envolvido. Nas palavras de González Rey (2012),

É essa dimensão de sentido que permite que os homens e as sociedades enfrentem as situações objetivas com uma criatividade e uma capacidade de ação sobre elas que acabam por modificar o próprio curso do fenômeno. No nível social, o objetivo é sempre configurado em dimensões subjetivas que são as responsáveis pela ação humana. Essas dimensões subjetivas estão socialmente configuradas, ou seja, o social é uma força ativa geradora de sentido de forma permanente, o que quer dizer que é impossível separar-se desse canal gerador de sentido sem que isso implique sua definição como determinante causal e externo da produção de sentidos. (p. 58).

Vale destacar que quando González Rey (2012) afirma que o sujeito é social, ele o faz com relação a sua gênese constitutiva, a sua própria história, não significando uma relação determinante e linear da subjetividade individual por um “social”, colocado em uma dimensão externa e objetiva com relação ao indivíduo. No entanto, segundo o autor, a relação entre o sujeito e o social conduziu, historicamente,

[...] também a um sociologismo ingênuo na análise dos processos psicológicos querendo delimitar parcialmente “zonas do social” responsáveis por tipos diferentes de ação individual e ignorando o caráter profundamente singular dessas zonas como produções de sentido do sujeito individual. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 130).

Ao ignorar o caráter singular das produções de sentidos, fenômenos tão complexos como a violência, por exemplo, são atribuídos a diversos fatores, como a família ou outros fatores, sem que se compreenda a integração de outros fatores de vida que devem ser considerados conjuntamente no processo. (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nessa perspectiva, trazendo a importância da compreensão da gênese social desses processos complexos, González Rey (2005) pensa a psicologia com uma base teórica complexa e dialética, na qual, não existe uma dicotomia entre o social e o individual; e dentro desse contexto surge a categoria da **subjetividade social**, conceito pelo qual o autor pretende,

[...] explicar os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, constituindo um campo de significação heurística que nos permita um diálogo permanente com todos os níveis constitutivos da realidade social, sem correr o risco de simplificar o caráter complexo da formação social no estudo dos diferentes níveis e processos que a constituem, ou seja, de desarticular esta realidade em processos pontuais que na verdade estão articulados em sua natureza sistêmica (p. 211).

O conceito de subjetividade social reúne os elementos de sentido subjetivo produzidos nas diversas áreas da vida social da pessoa, emergindo nas relações que constituem qualquer grupo social no momento de seu funcionamento. De acordo com González Rey (2005b), “cada subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social” (p. 215).

Dessa forma, o mundo objetivo não define a forma em que o indivíduo produz subjetivamente suas experiências. A subjetividade humana é vista como uma produção que permite superar os sistemas de condições objetivas culturalmente criados, e nos quais o indivíduo está inserido. Nesse sentido, o conceito de subjetividade social se integra ao conceito de subjetividade individual.

Para González Rey (2005b), é na **subjetividade individual** que “aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura se constitui em suas relações sociais. (p 241)”. Dessa maneira, a subjetividade individual representa a forma de organização subjetiva dos seres humanos, marcando a forma com que nós vivemos e sentimos no mundo, assumindo, assim, configurações subjetivas diferentes.

A partir desse ponto de vista, as pessoas têm histórias, memórias e valores diferentes sobre os mesmos fatos. “Tudo é acompanhado por uma emocionalidade que em sua integração inseparável pelos processos simbólicos produzidos em cada espaço social, determina o sentido subjetivo dessas histórias.” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 6).

Dessa maneira, a subjetividade, segundo González Rey (2012), representa um sistema aberto, que se expressa de forma permanente através da ação, seja a de sujeitos individuais ou a das diferentes instâncias sociais. Caracteriza-se, assim, como configurações subjetivas em um caráter processual, no qual a subjetividade não representa um conjunto de entidades estáticas, situadas em uma essência que atua como determinante dos comportamentos do sistema.

A noção de **configuração subjetiva** tem relação com a noção de vivência, que se dá no próprio curso da experiência vivida. Não há de fato uma experiência em si mesma, mas uma elaboração subjetiva da experiência situada em momento específico da trajetória do sujeito. Reconhecer isso é buscar superar o projeto de constituição psíquica como reflexo da realidade exterior. Apenas conseguimos acessar e conhecer a experiência por meio dos desdobramentos e produções subjetivas que ocorrem na configuração subjetiva da experiência. Assim, o sentido é esta unidade das emoções e dos processos simbólicos que tem origens na própria interlocução entre a configuração subjetiva e a experiência.

González Rey traz um exemplo para melhor entender esse caráter dinâmico e processual, quando propõe que:

[...] os elementos de sentido envolvidos na violência familiar de um sujeito serão diferentes do mesmo tipo de elementos de outro sujeito. Por essa razão o comportamento não é a expressão objetivada de nenhuma entidade psicológica universal, como pretendia a psicopatologia universalizadora que ignora as histórias e os contextos diferenciados dentro dos quais se produz o comportamento rotulado como patológico (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 134).

As emoções tomam formas e relações que não estão definidas de maneira imediata por um significado. Algo que duas pessoas compartilham com um mesmo significado não vai ter um mesmo valor emocional para elas, mas sim, determinar uma produção diferente de sentidos subjetivos em cada uma.

Esses sentidos, por sua vez, serão responsáveis pela trajetória de vida diferente dessas pessoas, a partir da experiência que enfrentam. Sentidos subjetivos provenientes de infâncias diferentes, de padrões diferentes de aceitação e relações na história de suas vidas, tingem diferentemente as respostas emocionais desses sujeitos diante de uma experiência concreta vivenciada de forma semelhante por ambos. (GONZÁLEZ REY, 2012, p.44).

A subjetividade, assim, se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturas multidimensionais.

Tais contextos, que incluem instituições, como a escola, por exemplo, aparecem como espaço de produção de sentidos subjetivos, com as histórias e processos subjetivos de seus protagonistas. (GONZÁLEZ REY, 2012). Nesse sentido, a escola aparece como um espaço social importante no que tange a produção de sentidos subjetivos. Nesse espaço são trazidos sentidos de outras vivências que, por sua vez, se relacionam com outros sentidos produzidos

nesse ambiente em uma relação dinâmica na qual se insere o processo de aprendizagem, também perpetuado por outros diversos sentidos subjetivos.

Os estudantes inseridos como protagonistas desse processo são, por sua vez, o foco desta pesquisa, mais especificamente aqueles inseridos em situação de conflito psicossocial e que apresentam fracasso escolar. Interessa-me mostrar que os sentidos desses estudantes **transitam pelo singular e se produz no singular**. Portanto, não teremos histórias iguais, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista. Levando em consideração o contexto em que foi realizada a pesquisa vale citar que

Um meio é agressivo não porque os sujeitos que vivem nele se sintam agredidos, ou tenham consciência da agressão, e, sim, pelo tipo de emoções que produz sobre o sujeito, que são vivenciadas como indefensabilidade, arbitrariedade, injustiça, falta de reconhecimento e de afeto, humilhação e outras que, em sua integração, são responsáveis pela constituição de um sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2012, p.138).

Dessa forma, o contexto de vulnerabilidade social no qual a pesquisa irá se realizar estará presente como caracterizador e constituidor do indivíduo, no entanto, o que realmente me interessa é saber como cada estudante sente e vive esse ambiente e as demais situações de suas vidas, focando principalmente na escola e no processo de aprendizagem.

Assim, nesta discussão, demonstra-se o valor da Teoria da Subjetividade para este estudo, permitindo-me estudar os elementos de sentidos subjetivos desses estudantes dentro de uma sociedade ou comunidade concreta. A Teoria da Subjetividade contribui para um olhar diferenciado que favoreça as relações e o desencadeamento de novas emoções, podendo estimular um espaço social dialógico, constituído por possibilidades de intercâmbio de reflexões e críticas, no qual se desenvolvem, por um lado, as pessoas implicadas e, por outro, o escape social em questão.

3.4 Subjetividade e conflitos psicossociais: uma revisão de estudos realizados

Na conjuntura do que foi discutido até aqui, não resta dúvida de que essa direção de estudo é muito importante e interessante e fez brotar a curiosidade de identificar se existem outros estudos nessa vertente, ou seja, como a literatura trata da compreensão dos aspectos subjetivos.

Com o objetivo de levantar o que já existe na literatura atual sobre produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial, foi feita uma pesquisa no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), abordando os estudos dos últimos cinco anos.

Muito embora pesquisa que entrelacem os campos da subjetividade com a educação já apareçam no cenário científico, ao procurar especificamente pesquisas que fizessem qualquer relação entre os sentidos subjetivos e os estudantes em situação de conflito psicossocial, não se obteve nenhum resultado. Dessa forma, ampliou-se a pesquisa em busca de qualquer estudo que fizesse relação entre a escola/estudante e os conflitos psicossociais, a fim de compreender como esse aspecto é abordado no âmbito científico. No entanto, encontra-se ainda uma bibliografia escassa e fragmentada.

Ao colocar a palavra-chave “conflito psicossocial e escola” no portal da Capes localiza-se uma maioria de pesquisas sem uma relação direta com o tema proposto. Das que fazem relação, encontram-se pesquisas que abordam os conflitos e alguns temas que poderiam de alguma maneira fazer relação com este estudo, tais como: “Repercussões da gravidez em adolescente em contexto de vulnerabilidade social” (DE FARIAS; MORE, 2012); “Ajustamento familiar em pais recém-divorciados” (LAMELA; FIGUEIREDO; BASTOS, 2013); “Transtornos psiquiátricos em jovens infratores” (ANDRADE; TEIXEIRA; FONSECA, 2011); “Resiliência, gênero e família na adolescência” (ROZEMBERG; AVANCI ; SCHENKER; PIRES, 2014); “Adolescentes em conflito com a lei” (LUDKE NARDI; DALBOSCO DELL'AGLIO, 2012); “Violência contra crianças e adolescentes com deficiência” (MOREIRA et al, 2014); “Adolescentes usuários de droga que cometeram ato infracional” (LLANA; OLIVEIRA, 2011); “Comportamentos auto lesivos em adolescentes” (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013).

No entanto, entre as pesquisas citadas, nenhuma fazia relação direta com o ambiente escolar, com exceção da pesquisa sobre transtornos psiquiátricos e jovens infratores, que indica uma alta prevalência de transtornos psiquiátricos entre adolescentes infratores em idade escolar, sendo o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, - TDAH um dos mais citados.

Das pesquisas que envolvem diretamente o ambiente escolar encontram-se, por exemplo, estudos que abordam os conflitos da diferença na escola em uma visão psicanalítica (ARCHANGELO; OYAMA; POMPEU, 2012), ou estudos que falam especificamente da inclusão escolar de alunos com deficiência (SOUSA; BRITO, 2012). Encontram-se ainda estudos relacionados ao *bullying*, mas a maioria de cunho quantitativo (PIGOZI; MACHADO, 2015). Também se encontrou uma pesquisa que trata da compreensão de emoções e aceitação

social em crianças escolares, no entanto, com uma metodologia de testes e sem abordar diretamente as situações de conflito e/ou aspectos subjetivos (PAVARINI, LOUREIRO; DE HOLLANDA SOUZA, 2011).

Os estudos que mais se aproximaram do objeto de pesquisa, **estudantes com conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar**, foram: “A violência no contexto escolar, abordando uma visão exclusiva dos professores” (LOPES et al., 2012); “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença abordando os limites das instituições sociais, em especial a escola, ao lidar com os sujeitos que fogem as normas de gênero” (BENTO, 2011); “Exposição à violência entre adolescentes de uma comunidade de baixa renda analisando a exposição dos adolescentes a violência, considerando o acesso a arma, o uso abusivo de álcool e/ou uso de drogas ilícitas e sua autoestima, e investigou a influência de fatores socioeconômicos e escolares” (PEDROSA MOREIRA et al., 2013), e por fim o estudo “Rivalidade ou violência? A percepção de estudantes universitários vítimas de violência por parte de irmãos”, que avaliou a percepção das vítimas em relação a comportamentos de cariz físico, sexual e psicológico, perpetrados por irmãos (CARVALHO; ALARCÃO; FERNANDES, 2014). Esse último estudo, especificamente, no entanto, apesar de ser feito com estudantes universitários, os mesmos são usados apenas como público alvo, não fazendo nenhuma relação direta com a instituição educacional.

Ao finalizar o levantamento de estudos que de alguma maneira poderiam estar relacionados ao tema proposto, alguns aspectos chamam a atenção: não só não foram encontradas pesquisas que falassem diretamente da relação sentido subjetivo de estudantes e conflito psicossocial, como também encontrou-se poucas pesquisas que investigassem de alguma forma a presença desses conflitos na vida escolar dos adolescentes. E, por fim, as pesquisas encontradas que de alguma maneira rodeavam o tema proposto eram, em sua maioria, realizadas a partir de uma perspectiva mais rígida, nas quais se estabeleciam relações lineares de causa e efeito, como se o fato de o estudante estar em uma situação conflituosa levasse diretamente a uma situação de transtorno, dificuldade e/ou fracasso.

Tendo em vista, então, esse cenário e a prática pedagógica atual, já mostrada anteriormente, baseada em muitos momentos em um determinismo biológico e mecânico, esta pesquisa aparece como instrumento de reflexão no que diz respeito à educação e seus processos de ensino-aprendizagem. As pesquisas citadas anteriormente certamente possuem sua relevância e importância ao tema, no entanto nenhuma apresenta a problemática sob a perspectiva do estudante, elemento mais importante do processo. A Teoria da Subjetividade de González Rey, principalmente no que tange à compreensão dos sentidos subjetivos desses

estudantes, possibilita uma ótica diferente para o objeto de estudo, a ótica da subjetividade humana.

Dessa forma, busca-se compreender os estudantes em situação de conflito psicossocial que apresentam fracasso escolar a partir de uma perspectiva que considere essas situações como provenientes de um desenvolvimento humano muito mais complexo, no qual o sujeito, seu contexto social, significados e sentidos, ocupam lugar de destaque.

Para tanto, utilizaremos a epistemologia qualitativa de González Rey, que será apresentada a seguir.

4 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

*Quem me leva os meus fantasmas
Quem me salva desta espada
Quem me diz onde é a estrada*

A proposta da Epistemologia Qualitativa de González Rey surgiu com o objetivo de acompanhar as necessidades de pesquisas desde a perspectiva da Subjetividade, pois, segundo o autor, as referências epistemológicas alternativas ao positivismo não se articulavam às necessidades e nem aos novos desafios exigidos pelos atuais problemas de pesquisa. Dessa forma, o autor desenvolve “uma reflexão aberta e sem ancoras apriorísticas em relação às exigências e as necessidades de produzir conhecimentos em uma perspectiva qualitativa.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 09).

Baseada também na perspectiva da subjetividade humana, esta pesquisa objetiva compreender os sentidos subjetivos de estudantes com conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar e entender como esses sentidos se manifestam ligados às experiências e vivências tanto na vida cotidiana como na vida escolar. Dessa forma, se adotou princípios metodológicos e epistemológicos de acordo com a Teoria da Subjetividade, proposta que se mostra essencial para este estudo tendo em vista que se busca uma opção epistemológica que se proponha a compreender o fenômeno em uma perspectiva mais complexa, que considere as especificidades e contradições do contexto e dos sujeitos envolvidos, diferente das pesquisas até então realizadas, que em sua maioria assumem uma perspectiva mais fechada ou que direciona para resultados com menos possibilidades de interpretações.

A epistemologia qualitativa baseia-se em três princípios fundamentais; são eles:

- O conhecimento como produção construtiva-interpretativa;
- O caráter interativo do processo de produção do conhecimento;
- Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

Cada um dos princípios será explicado a seguir:

O conhecimento como produção construtiva-interpretativa, segundo González Rey (2005), sinaliza para o fato de que a interpretação dos fenômenos não segue categorias universais, permitindo encontrar no campo empírico da pesquisa indicadores que permitam chegar à interpretação de um fato. Reconhece que a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados de maneira complexa e que, por meio das práticas de investigação, é possível

aproximar-se de uma parte dessa realidade. Esse princípio também leva à compreensão do conhecimento como uma produção humana e não como apropriação linear da realidade estudada. A partir dessa perspectiva, González Rey (2005) elabora o conceito de zonas de sentido, também chamadas pelo autor de “espaços de inteligibilidade”, que abrem possibilidades de aprofundamento num campo de construção teórica.

O caráter interativo no processo de produção do conhecimento possibilita compreender os significados que permeiam as relações dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, eles envolvem-se emocionalmente, comprometendo-se com a qualidade das reflexões que vão surgindo no curso da investigação. González Rey (2002) enfatiza que a natureza interativa do processo de produção do conhecimento implica compreendê-lo como fenômeno que assimila os imprevistos surgidos durante o processo de comunicação e que, inclusive, utiliza esses imprevistos como situação significativa para a constituição do conhecimento. Desse modo, aceitam-se os momentos informais da comunicação como produtores de informações relevantes.

Por fim, assume-se a singularidade como momento importante na produção do conhecimento, em um processo no qual colaborador e pesquisador participam de forma dialógica. Nesse contexto, González Rey (2002) explica que:

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de idéias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa. A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa. (p. 35).

Essa epistemologia traz a ideia do pesquisador como um indivíduo participante e ativo, que se envolve no contexto pesquisado permitindo encontros, na medida dos instrumentos selecionados e também nas conversas formais e nas informais, produzindo-se os indicadores os quais suscitam reflexão e interpretação que levem a compreender o fenômeno analisado. O desenvolvimento desses indicadores permite a elaboração de conceitos e categorias ao longo da pesquisa, que levam a construções teóricas sobre o fenômeno estudado, permitindo conhecer novas zonas de sentidos, as quais possibilitam o surgimento de novas categorias sobre o objeto estudado. Dessa forma, as observações realizadas por meio das atividades e produções dos estudantes permitem abarcar suas singularidades que, segundo o autor, se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo.

A Epistemologia Qualitativa não se reduz, portanto, à busca por respostas em uma realidade estática e dominante, mas se caracteriza por uma busca pelo fazer científico, pela construção de conhecimento em uma perspectiva construtivo-interpretativa. Dessa forma, considerar a Epistemologia Qualitativa na construção da pesquisa representa enfatizar o conhecimento como produção que permite a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2002).

Ao utilizar essa metodologia para a compreensão de fenômenos como a subjetividade, pode-se analisar elementos e produções que muitas vezes foram considerados de forma isolada e descontextualizada. Nessa direção, o estudo dos sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial que apresentam fracasso escolar, nos possibilitará uma outra compreensão sobre esses estudantes sob um novo ângulo e não apenas pelos resultados da aprendizagem em si.

4.1 Instrumentos de Pesquisa

Na perspectiva metodológica da Epistemologia Qualitativa os instrumentos de pesquisa compõem uma natureza dinâmica, comunicativa e relacional, permitindo e facilitando a expressão dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com essa perspectiva, um instrumento pode ser “toda a situação ou recurso que permita ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005 p.42). Dessa forma, os instrumentos aparecem como facilitadores da expressão do sujeito, através do envolvimento emocional que permite a expressão dos sentidos subjetivos participantes do processo.

Partindo dessa concepção, vários instrumentos foram utilizados na pesquisa, assim como foram assimilados aos momentos informais junto com aqueles intencionalmente produzidos de forma a alcançar os objetivos da pesquisa.

Para a realização deste estudo foram utilizados alguns instrumentos que objetivaram favorecer a manifestação do sujeito na pesquisa de forma a buscar a compreensão de suas produções subjetivas. São eles:

Sistemas conversacionais

Desenvolvido nos diferentes espaços sociais, as conversações permitem uma ruptura com a epistemologia estímulo resposta. O espaço dialógico da comunicação ganha um valor fundamental no qual o diálogo não é somente um espaço de troca de pontos de vistas. Para além disso ele se torna um espaço comum onde são gerados questionamentos e provocações em um espaço particular onde a conversa, a troca, o ouvir e o falar se tornam um espaço de produção subjetiva do participante. Implica, portanto, uma presença dos sujeitos; e essas presenças permitem que esse espaço de relação se converta num momento de emergência de processos subjetivos. Segundo González Rey (2005), a conversação se trata de uma dimensão relacional e contribui para a elaboração de núcleos emocionais e subjetivos na expressão do sujeito. Nesta pesquisa esse instrumento esteve presente na maior parte do tempo e, de forma mais específica, foi utilizado com os estudantes em forma de momentos conversacionais, tais como: a elaboração de cenas, a representação de aspectos de suas vidas através de imagens e desenhos e as rodas de discussão. Tais momentos possibilitaram o diálogo e as expressões dos participantes colaborando com a compreensão de aspectos da constituição subjetiva deles.

Complemento de frases

Esse instrumento funciona como um indutor breve a ser preenchido pelos indivíduos participantes da pesquisa. Cada frase incompleta pode levar a diversas situações vividas, facilitando uma mobilidade de indutores diferentes sobre os quais os participantes se expressem a partir do que é relevante para eles. Esse tipo de instrumento permite uma expressão que se articula a outros momentos da produção de informação e os núcleos de sentido elaborados no curso da pesquisa. Desta forma, é imprescindível que a interpretação das expressões vá além de seu conteúdo explícito, permitindo um avanço na compreensão do objeto estudado. (GONZÁLEZ REY, 2005). Esse instrumento foi utilizado com os estudantes em dois momentos, no início e no final da pesquisa, o que possibilitou identificar questões da dinâmica subjetiva que foram aprofundadas durante o sistema conversacional. A articulação entre os dois instrumentos possibilitou levantar temas e situações que se mostravam presentes na vida dos participantes.

Análise documental

A pesquisa documental tem como um de seus objetivos situar o local de pesquisa no tempo e no espaço, discutir aspectos da trajetória histórica da instituição onde foi realizada a

pesquisa e da comunidade na qual está inserida. Além desse primeiro objetivo, a pesquisa documental também é realizada como fonte de informação do sujeito de pesquisa através de documentos oficiais sobre sua trajetória escolar. Trata-se de um instrumento bastante enriquecedor, utilizado como fonte de informação visando a conferir sentido ao objeto de estudo, bem como a elucidar indicadores provenientes de outros instrumentos. A análise documental foi utilizada na pesquisa através de documentos contidos na escola, tais como: Projeto Político Pedagógico, Relatórios descritivos dos estudantes e relatórios da EEAA, permitindo ter acesso a informações a respeito da escola, comunidade e a informações da vida escolar dos estudantes, principalmente a seus históricos de anos anteriores. As informações retiradas de documentos foram complementadas e analisadas junto a outros instrumentos, principalmente a conversas com profissionais da escola.

Entrevistas

As entrevistas tiveram por objetivo buscar elementos relevantes que pudessem contribuir para a compreensão dos colaboradores da pesquisa, como por exemplo, conhecer um pouco da história de vida dos estudantes através de pessoas de seu entorno, tais como os profissionais da escola e família. Nessa pesquisa as entrevistas foram utilizadas com professores, profissionais da EEAA e pais dos estudantes, permitindo-me, complementar ou ratificar informações.

“Meu caderno”

Esse instrumento foi pensado com o objetivo de ser um espaço de livre expressão dos estudantes quando estivessem fora dos momentos da pesquisa. Teve como objetivo ser um caminho alternativo para manifestação de sentidos subjetivos presentes em seu dia a dia que pudessem ser explorados a fim de contribuir para a elaboração de hipóteses interpretativas sobre as produções subjetivas dos participantes. Foi oferecido aos agentes da pesquisa um caderno no qual eles deveriam fazer algo todos os dias, não importando o que fosse. Poderia ser um relato do seu dia, um desenho, uma foto, uma gravura, uma letra de música ou qualquer outra coisa que quisessem.

Momentos informais

Por se tratar de uma escola, os momentos informais estiveram presentes em todo o tempo, desde ao descer do carro no estacionamento e ser abordada por um aluno, até ao ir à cozinha tomar água e esbarrar com um professor. Em diversos desses momentos surgiram conversas e informações que não foram todas registradas, estando além dos momentos previstos da pesquisa, mas que contribuíram para a construção do modelo teórico das configurações subjetivas dos adolescentes, tal como está proposto pela Epistemologia Qualitativa.

4.2 O campo empírico: local, participantes e construção do cenário de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola situada em um condomínio residencial de classe popular localizado no último bairro da parte norte de Ceilândia. Situada às margens da BR 070, a escola está inserida em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. É um local onde é possível observar constantemente situações que envolvem violência, tráfico de drogas e roubos. Essa situação foi o motivo principal para a escolha da escola, no entanto outro fator também esteve presente: antes de me afastar para o mestrado essa era uma das escolas que eu atendia como pedagoga da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem - EEAA.

O fato de já conhecer a comunidade, o ambiente e alguns profissionais facilitaram minha entrada em campo e a construção do cenário de pesquisa. Ao chegar à escola fui muito bem recebida e facilmente tive acesso às profissionais das EEAA, que foram a porta de entrada para chegar até os estudantes.

As EEAAs, apesar de não terem por objetivo receber estudantes com problemas comportamentais, acabam sempre o fazendo, principalmente quando a instituição não tem o Serviço de Orientação Educacional - SOE, que é o caso da escola em questão. Outro motivo importante para a lida diária com esses estudantes é o fato de geralmente os problemas de comportamento estarem ligados a situações chamadas de dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

A escola conta com duas Equipes, uma atuando com os anos iniciais, e outra atuando com os anos finais de maneira itinerante, ou seja, atendem mais de uma escola.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era trabalhar com estudantes atendidos pela Equipe de anos finais, pois o foco almejado eram os adolescentes. No entanto, ao chegar ao

campo empírico, deparei-me com uma série de estudantes atendidos pela Equipe de anos iniciais que se encaixavam nos critérios da pesquisa, tendo em vista serem adolescentes frequentando os anos iniciais devido a diversas reprovações. Nesse sentido, optei por trabalhar com as duas Equipes.

Pedi inicialmente que me indicassem estudantes que estavam em situação de confrontação com as normas escolares, ou seja, aqueles que apresentavam problemas de comportamento com os quais a escola tinha dificuldade de lidar, juntamente a uma situação de fracasso escolar.

O fracasso escolar comumente é identificado com as situações de dificuldade de aprendizagem, embora não seja uma relação direta. No caso da pesquisa nos concentramos em estudantes que não conseguiam avançar no processo de escolarização, ou seja, apresentavam situação de repetência escolar.

Dessa forma, com a ajuda das Equipes foram selecionados 8 estudantes¹, sendo cinco dos anos finais: Wesley, 16 anos; Sandra, 15 anos, Kaio, 14 anos; André, 13 anos e Isadora, 13 anos, e três dos anos iniciais: Cassio, Carla e Fábio, todos com 12 anos de idade. Os estudantes dos anos finais frequentavam o 6º ano e os dos anos iniciais frequentavam o 5º ano. Todos os oito tinham reprovado pelo menos 2 vezes na série que estavam frequentando e apresentavam ou haviam apresentado problemas de comportamento frente às normas escolares.

No processo de seleção dos estudantes, diferentes informações e expressões sobre eles começavam a aparecer, quando as profissionais das Equipes, pedagogas e psicóloga contavam as histórias deles falando de suas dificuldades escolares e/ ou familiares.

Após a seleção, entrei em contato com cada um dos estudantes em diferentes momentos e em diversos espaços da escola; alguns encontrei durante o intervalo, outros em sala de aula ou em algum atendimento da Equipe. O objetivo desse primeiro contato foi convidá-los para a pesquisa e saber se tinham interesse em participar. Todos os estudantes se mostraram interessados e aceitaram o convite.

Após o convite feito, buscamos seus pais e/ou responsáveis para pedir autorização. Foram marcados horários com cada um deles e esse espaço se tornou em alguns casos um momento de conversa, no qual os pais me contavam um pouco da vida da família, dos filhos e dos problemas que enfrentavam tanto em casa quanto na escola.

Juntamente ao processo de conversa com os pais, começo a conhecer um pouco da trajetória escolar dos estudantes através dos relatórios escolares; e após esses momentos, já

¹ A identidade de todas as pessoas da pesquisa foi preservada. Qualquer nome citado no trabalho é fictício.

conhecendo um pouco de cada um deles, damos então início aos encontros em grupo com todos os estudantes juntos.

4.3 O campo empírico: o processo da pesquisa

Dos 8 estudantes, Carla, indicada pela Equipe dos anos iniciais, nunca compareceu. Portanto, nossos encontros se deram em um grupo de 7 estudantes, em que nem sempre todos estavam presentes. O grupo, que acontecia cerca de duas vezes por semana, durante 3 semanas, se iniciou ocorrendo ora em horário de aula, ora em turno contrário, tendo em vista que os estudantes do 6º ano estudavam no turno matutino e os do 5º ano no turno vespertino. Essa dinâmica deu certo por pouco tempo, pois logo alguns estudantes que estavam no turno contrário à aula deixaram de comparecer alegando ser difícil ir à escola em outros horários e pedindo para que o grupo acontecesse em horário de aula.

Nesse sentido, tivemos cerca de 3 encontros com o grupo completo e posteriormente passamos a dividir em dois grupos: O dos anos iniciais, que acontecia no turno vespertino e o dos anos finais que acontecia no turno matutino, ambos em horário de aula.

Percebi, após um tempo, que o fato de os estudantes quererem que o grupo acontecesse em horário de aula não se devia apenas à situação de não poderem ir à escola em turno contrário, mas sim porque preferiam estar naquele espaço ao invés de estarem em sala de aula. Essa situação se ligava a uma outra situação relevante que observei no decorrer da pesquisa: ao buscar os estudantes dos anos finais em sala de aula e pedir autorização aos professores para levar os alunos, muitos se expressavam dizendo “*por favor, pode levar!*”. Foi possível perceber que o fato de aqueles alunos não estarem em sala de aula era um alívio para os profissionais, ou seja, os professores algumas vezes demonstravam não querer a presença dos alunos e esses por sua vez demonstravam não querer estar em sala de aula.

Essa situação me chama a atenção ainda, quando ao levar um dos estudantes, o Kaio, de volta à sala de aula, ele me diz: “*Eu vou chegar e dar um chutão na porta*”, pergunto por que ele queria fazer isso e ele então me responde: “*porque se eu fizer isso o professor vai me mandar para a direção e eu não vou precisar assistir aula!*”. Essas situações demonstraram características importantes da relação entre os professores e esses estudantes na escola: a falta de empatia e o conflito. A falta de empatia, principalmente, estava presente de ambos os lados da relação, ou seja, partiam tanto do professor, quanto do aluno.

Além dessa importante característica acerca da relação entre alunos e professores, o grupo nos proporcionou um espaço dialógico que permitia aos estudantes se sentirem à vontade e se expressarem, inclusive, com relação às coisas que não gostavam na escola. O momento final era sempre uma briga, pois queriam que o grupo durasse todo o tempo das aulas para não voltarem para sala de aula.

Durante os encontros em grupo foi possível conhecer um pouco de cada um deles, tendo acesso a situações que vivenciavam, algumas emoções em relação a elas e compreendendo principalmente um pouco das formas de se relacionarem e de se mostrarem perante o outro. Ao final dos encontros em grupo foi selecionado: três estudantes para continuar na pesquisa: dois dos anos finais: Isadora e Kaio, e um dos anos iniciais: Fábio. Esses três foram escolhidos a partir de algumas situações peculiares ocorridas durante as atividades no grupo, nas quais eles se destacavam, fossem pelas expressões, verbais ou não, seja pelas ações.

Os encontros individuais aconteceram também em horário de aula e cerca de 5 a 8 vezes com cada um dos estudantes. Juntamente a esse processo, foram surgindo em nossas conversas situações as quais envolviam a escola e os professores, tornando-se, assim, importante a realização de entrevistas com alguns profissionais na escola que ajudaram a compreender a dinâmica da escola e a relação entre eles e os alunos.

No período de realização das entrevistas com os profissionais da escola e dos encontros individuais com os estudantes, Kaio, um dos três estudantes que participava do processo, é transferido da escola por problemas comportamentais. Vou atrás dele na outra escola, mas não consegui o encontrar, pois, segundo informações, o adolescente não estava frequentando as aulas. A pesquisa, assim, ficou inviável de continuar com Kaio, e seguimos apenas com Isadora e Fábio.

Dessa forma, o processo interpretativo da pesquisa, que apresentamos a seguir, se deu com esses dois estudantes, ademais de outros atores escolares e familiares.

5 RESULTADO DA PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA

*Aquele era o tempo em que as sombras se abriam
Em que homens negavam o que outros erguiam
Eu bebia da vida em goles pequenos
Tropeçava no riso abraçava venenos*

5.1 História e organização da escola

A elaboração desta parte da pesquisa foi realizada tendo por base documentos da Instituição Educacional, em especial o seu Projeto Político Pedagógico. A escola na qual a pesquisa foi realizada atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e está localizada em um condomínio de classe popular em Ceilândia, uma das cidades satélite do Distrito Federal. Daremos início à análise considerando esse contexto, tendo em vista que não existe uma ideia de sujeito descontextualizado, ou seja, compreendido fora de seu pertencimento a um ambiente social e cultural específico.

O condomínio em questão faz parte de um parcelamento rural que, segundo relatos, teve seus primeiros moradores em 1983, e que passou por um crescimento populacional a partir do qual houve uma descaracterização da área rural para tornar-se área urbana. O desenvolvimento da comunidade ocorreu de forma irregular e, por tratar-se de uma invasão, os moradores sofriam constantes ameaças de despejos, corte de água, dificuldade com fornecimento de luz, falta de recolhimento de lixo, entre outras carências de serviços públicos considerados básicos. Inicialmente, devido às dificuldades, a infraestrutura do local (ruas, avenidas, postes, poços e estabelecimentos comerciais) surgiu de improvisações dos moradores. (PPP, 2017)

Hoje a comunidade está localizada às margens da BR 070, sendo o último bairro na parte norte da cidade de Ceilândia. Possui 21 módulos (quadras), 13 ruas, 950 moradias, um posto de saúde, uma escola pública, que é nosso local de pesquisa, e comércio diversificado. Apesar do crescimento da comunidade, as poucas conquistas que se teve foi a partir de muita luta e empenho dos moradores, um exemplo disso foi a construção da atual escola.

A primeira escola construída na comunidade foi inaugurada por uma moradora em 1985; tratava-se de uma escola privada que atendia crianças da creche ou pré-escola. Apenas em 1997, depois de diversas reivindicações, foi constituída a primeira escola pública na comunidade, feita às pressas e em caráter provisório. Com uma estrutura toda em madeirite, a

escola não contava com pátio ou quadra, o que inviabilizava quase sempre as atividades físicas. Essas, quando aconteciam, eram realizadas na rua; a propósito, o que separava os estudantes da rua era apenas uma cerca deteriorada. Havia ainda um banheiro com apenas dois boxes para todos os estudantes e profissionais. A coordenação dos professores era feita juntamente com a cozinha e havia revezamento para tal atividade porque não tinha cadeira para todos os profissionais se sentarem. Quando chovia a escola ficava alagada; e em dias de calor, com salas pequenas e lotadas, a sensação era de estufa. (PPP, 2017).

Nessas condições, o trabalho ficava comprometido e a luta por profissionais era grande, uma vez que poucos professores queriam trabalhar no local. A escola, que foi construída em caráter provisório, com vida útil de 3 anos (1997 a 2000), existiu até 2010. Apenas em 2009, depois de diversos protestos, a comunidade começou a ver um sonho se realizar: a construção da atual escola, de caráter definitivo. Com uma planta que projetava dois andares, com laboratórios de informática e artes, pátio espaçoso, quadra coberta, estacionamento e sala de reforço, a nova escola foi inaugurada em julho de 2010, recebendo os estudantes da antiga escola de madeirite e de demais escolas da Ceilândia. (PPP, 2017).

O sonho se realizou, mas os problemas estruturais não acabaram. Com uma construção de baixíssima qualidade, não demorou a aparecer rachaduras nas paredes, banheiros com problemas hidráulicos, calçadas quebradas, fechaduras quebrando, problemas no fornecimento de energia, entre outros tantos que até os dias de hoje profissionais e alunos enfrentam.

Atualmente a escola atende todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Em 2017 está com um total de 31 turmas e 742 estudantes. No turno matutino, são atendidos 380 estudantes, matriculados do 6º ao 9º ano, totalizando 14 turmas e no turno vespertino a escola atende a 17 turmas do 1º ao 5º ano, totalizando 362 estudantes.

O quadro profissional conta com 58 servidores, sendo 47 em sala de aula e os demais em serviço de apoio. Além de profissionais em sala de aula, a escola tem alguns desses docentes trabalhando na coordenação, supervisão, direção e apoio da escola. Atualmente ela não tem orientador pedagógico, possuindo, contudo, uma sala de recursos e duas Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem - EEAA. As Equipes, as quais foram foco da pesquisa, possuem 2 pedagogas e 1 psicóloga, sendo que 1 pedagoga atua nos anos iniciais, não contando com psicóloga para esse segmento, e 1 pedagoga e 1 psicóloga atuam nos anos finais de maneira itinerante, ou seja, atendendo 3 escolas, por esse motivo, não acompanhando as escolas durante todo o tempo.

De maneira geral, as Equipes parecem estar bem articuladas com os professores e com o funcionamento geral da escola. No entanto, a demanda por parte dos professores para

atendimento dos estudantes é grande e envolve questões não só relacionadas à aprendizagem. Um fator relevante é que geralmente os problemas comportamentais caminham em conjunto com as situações denominadas pela escola como sendo de dificuldades de aprendizagem, todavia, um outro fator que aparece na dinâmica da escola é a falta do Serviço de Orientação Educacional – SOE, espaço destinado àqueles estudantes com problemas comportamentais. Por esse motivo também, a demanda com relação a esses estudantes acaba muitas vezes na mão das profissionais da EEAA.

Percebe-se muitas vezes um “*grito de socorro*” por parte dos profissionais que estão em sala de aula, por não conseguirem lidar com aqueles estudantes mais difíceis, ou seja, os que apresentam questões comportamentais que atrapalham a dinâmica de aula estabelecida pelos professores. Por outro lado, mesmo se esforçando, os profissionais de apoio, como as equipes, direção e outros, nem sempre conseguem ajudar em todos os casos por motivos diversos, como por exemplo, a quantidade de demanda de estudantes a serem atendidos.

No geral, essas situações se revelam dentro de uma cultura relacionada à culpabilização do estudante. Buscam-se, muitas vezes, os profissionais de apoio como se neles estivesse a solução para a aprendizagem ou o comportamento dos estudantes. É esperado pelos professores que os estudantes voltem do atendimento com algum encaminhamento médico, diagnóstico ou qualquer outra resposta imediata para o “problema”. Quando não é enviado para os serviços de apoio, o estudante que está com problema em sala de aula vai para a direção – local onde a advertência e a suspensão são, em geral, a solução dos problemas. O processo pedagógico parece ser muitas vezes deixado de lado em detrimento de um processo em que culpar e punir o aluno é o que aparece como solução.

Essa situação, que se mostra algumas vezes como um espaço de falta por parte da direção, dos profissionais de apoio ou dos professores, aparece em alguns momentos como motivo de desavenças entre os próprios profissionais; no entanto, no geral, a equipe de profissionais se mostra intencionada na maior parte do tempo e também apresenta um grau razoável de articulação.

Foi possível, durante a pesquisa de campo, vivenciar momentos de punição dos estudantes, tais como advertências, suspensão sem às vezes demonstrar uma dinâmica de cuidado e afetividade para com eles. Não obstante, também em alguns momentos foi possível perceber por parte de alguns profissionais uma postura amigável com relação aos estudantes, ou seja, brincavam, demonstravam carinho, preocupação, e resolviam problemas de outras maneiras que não fosse somente punir.

De maneira geral a subjetividade social da escola revela uma dinâmica composta por diferentes profissionais que por vezes buscam a melhoria dos processos pedagógicos, mas que também por vezes se mostram cansados, sem saber o que fazer com o estudante em sala de aula ou fora dela.

Nesse sentido, profissionais e estudantes não só configuram como também são configurados por esse espaço social, que se mostra ora com coisas e momentos muito bons a oferecer, ora com situações complicadas que ao não serem resolvidas geram um espaço de tensão social e individual.

- **A realidade escolar**

Com o objetivo de conhecer e analisar as características sociais, econômicas e culturais da Comunidade Escolar, em 2014 foi feito um levantamento de dados pela comissão de realização do Projeto Político Pedagógico – PPP do qual participaram professores, pais, alunos, comunidade e que, na ocasião, também participei enquanto pedagoga da instituição. Esse levantamento foi também utilizado no PPP dos anos seguintes, entre eles o PPP de 2017, e veio a contribuir como fonte de informação para esta pesquisa. Neste tópico, alguns resultados desse estudo serão evidenciados tendo em vista serem relevantes como fonte de informação da realidade pesquisada.

O Levantamento de informações foi realizada por meio da aplicação de questionário, com perguntas objetivas e subjetivas. Os estudantes e a família receberam esse questionário impresso, entregue aos estudantes na escola, enquanto os profissionais da educação receberam seus respectivos questionários em formato digital.

Entre diversos aspectos, o levantamento aponta para um quadro de pessoal da escola composto por profissionais experientes e com formação ampla – mais de 50% dos profissionais na ocasião tinham especialização e mais de 5 anos de experiência. Além disso, outros aspectos chamaram muito a atenção e contribuíram para consolidação do cenário desta pesquisa, são eles:

Perguntou-se aos professores, quais eram as maiores dificuldades para atuação na escola. As respostas, subjetivas, se concentraram em dois aspectos centrais: a) problemas estruturais e de formação de equipe; e b) a relação estudante-professor e família-escola. Com relação à estrutura, a maioria diz que os materiais disponíveis são insuficientes, entretanto, o que mais chamou a atenção foram as repostas relacionadas à relação estudante-professor/família-escola.

Segundo os professores, as maiores dificuldades estavam relacionadas a *“lidar com estudantes que não se adequam ao padrão de ensino executado pelo professor”*, as faltas de estratégias para atingir *“esse público de forma que o aprendizado se torne algo interessante e efetivo”*, e ao *“distanciamento enorme entre estudantes e professores”*. Esses aspectos que se mostram importantes devido a sua insistência, nos permite observar que ainda se reproduz um discurso de padronização, no qual os estudantes precisam se adequar *à escola*, por mais ultrapassado que isso pareça e por mais discussões que existam sobre essa temática. A prática ainda se distancia muito de teorias que defendem, por exemplo, as diferentes formas de aprender. Ainda se vê uma escola na qual o sujeito é deixado de lado, ou nem mesmo é visto e que, quando é visto, não se sabe como lidar com ele, principalmente quando o mesmo se encontra em uma realidade social e cultural também muito diferente do “padrão” existente, ou seja, inserido em alguma situação de vulnerabilidade (*“violência” “problemas financeiros”*). Esses, por sua vez, aparecem também como outras dificuldades para os professores, juntamente com *“o excesso de trabalho”*, *“a falta de envolvimento da comunidade”*, *“a equipe gestora incompleta”*, e a *“falta de comprometimento por parte de alguns servidores e responsáveis”*.

No que tange à realidade familiar dos estudantes, o questionário teve por objetivo conhecer a realidade social e econômica dos pais e responsáveis. Os dados iniciais indicaram que 74% das famílias são compostas por 3 a 5 membros e que 81% dos educandos residem com os pais. Cabe salientar que não foi feita uma diferenciação entre morar com o pai e a mãe em uma mesma casa ou com apenas um deles. (PPP, 2014)

Pautado nos índices de vulnerabilidade social da região, buscou-se conhecer qual era a renda mensal da família, qual era o principal provedor e se eram assistidos por algum programa governamental de distribuição de renda. Verificou-se que o principal provedor é o pai, a mãe ou os dois, com uma renda variável entre 1 a 3 salários mínimos, e cujas ocupações são ligadas ao setor de prestação de serviços. Esses dados refletem e confirmam o ainda baixo índice de escolaridade. Em sua maioria, os pais apresentam apenas ensino fundamental e em segundo lugar aparece o ensino médio concluído na maior parte pelas mães. (PPP, 2014).

Os baixos níveis de escolaridade dos pais corroboram as informações que já se tem, demonstrando que o Condomínio em questão ainda se caracteriza como região de vulnerabilidade social.

Outro aspecto desse levantamento de informações que se destacou foi com relação aos estudantes. A primeira pergunta feita a eles procurou investigar o gosto pela escola. As respostas mostraram que 48% dos discentes gostam da escola, 45% gostam mais ou menos, e apenas 7% não gostam da instituição. Esses dados se tornaram interessantes quando

interpretados juntamente com as respostas do completamento de frases aplicado ao grupo de estudantes inicial desta pesquisa. O completamento de frases trazia a seguinte frase a ser completada “*A escola...*”, e, nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas: “*A escola... é um lixo \ A escola... é um inferno \ A escola...é chata \ A escola... é legal \ A escola... é boa \ A escola... terminar os estudos.*”

As respostas apresentam dados, como no estudo anterior, constando a existência de estudantes que dizem gostar da escola e outros que assumem achá-la “*um lixo*” ou “*um inferno*”, no entanto, um dado importante e que complementa esse instrumento é o diálogo posterior ao preenchimento do completamento de frases em que os mesmos estudantes que diziam achar a escola “*legal*” ou “*boa*”, diziam também que ela era chata, mas que não podiam escrever isso. O diálogo juntamente ao instrumento e as informações anteriores faz pensar na possibilidade de estarem respondendo apenas o que é esperado deles e não o que realmente acham da escola. Não se pode negar o fato de muitos estudantes gostarem da escola, mas parece ser importante levar em consideração os que não gostam, o porquê não gostam e principalmente o porquê de especificamente nessa pesquisa os estudantes que afirmam não gostar serem aqueles que estão enquadrados pela escola como estando em situação de fracasso escolar e\ou dificuldade de aprendizagem. Este parece ser um importante tema de discussão tendo em vista que a identificação dos estudantes com a instituição escolar contribui para que o trabalho pedagógico aconteça com sucesso.

Outra informação importante que se teve foi o grande número de estudantes que foram retidos em alguma série do ensino fundamental. Um pouco menos que a metade (47%) dos estudantes do 4º ao 9º ano já reprovaram em alguma série, o que revela um número extremamente preocupante. Ressalta-se ainda que dos estudantes escolhidos para esta pesquisa, todos possuem histórico de reprovação de 2 ou mais anos.

Buscou-se ainda, por meio do questionário, saber do estudante sua opinião acerca de sua sala de aula e, a partir dessa resposta, inquiri-lo sobre seu comportamento, favorável ou não, a um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a “*bagunça*” o “*barulho*”, “*ficar de pé*” e “*falar alto*”, foram os pontos que mais apareceram como respostas. Os estudantes parecem acreditar que essas situações prejudicam a aprendizagem da turma, e responsabilizam-se por isso.

Por outro lado, buscou-se saber o que eles faziam para melhorar a participação e o rendimento nas disciplinas. Apareceram respostas tais como: “*ficar quieto e fazer os deveres*”, “*comportar*”, “*não brigar*”, “*estudar*”. “*Prestar a atenção*”, “*fazer dever de casa*”, “*conversar menos*” “*não matar aula*” “*respeitar os professores*”, entre outras que parecem

revelar uma postura do estudante de quem sabe o que “é errado”, e o que é “certo” a se fazer, como se tivéssemos uma receita para dar certo. No entanto, o que se percebe é que a prática não corresponde ao que acham que deve ser feito. Muitos dos aspectos citados são, de fato, reais, podendo atrapalhar situações de aprendizado em sala de aula, e outros, de fato, podem ajudar, mas a verdade é que a realidade escolar e os motivos humanos são muito mais complexos.

Os processos vividos no cotidiano de uma sala de aula e de uma escola podem não favorecer a aprendizagem, uma vez que além de existirem outras demandas e preocupações, tais como diários a serem preenchidos e conteúdos a serem cumpridos, existe também uma maneira muito comumente padronizada de olhar para os estudantes que ali se encontram, como se precisassem apenas “*ficar quietos, prestar atenção nas aulas, não faltar, ficar em silêncio ou parar de conversar*” para aprender. Entretanto, para além desses aspectos que podem ser também importantes, vale observar que o desenvolvimento do trabalho pedagógico exige uma sensibilidade muito maior, tendo em vista a sala de aula não ser simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, mas também um local em que aparecem elementos de sentido e significação procedentes de outras ‘zonas’ da experiência social, tanto de alunos quanto de professores, como constituintes de todas as atividades ali desenvolvidas. (GONZÁLEZ REY, 2001).

Nesse contexto, ao analisar a realidade dessa escola observa-se alguns pontos que merecem ser destacados e olhados dentro dessa complexidade que é o ambiente escolar. Estamos diante de uma escola a qual faz parte de uma comunidade que se encontra em situação de vulnerabilidade social; os professores falam de suas dificuldades em lidar com essa clientela, principalmente no que tange a chamar a atenção desses estudantes para a escola e a aprendizagem, “*ainda não se conseguiu pensar em estratégias efetivas para atingir esse público de forma que o aprendizado se torne algo interessante e efetivo a eles de fato*”. Regularmente aparece ainda uma visão de escola enquanto padrão a ser seguido, visão à qual os estudantes muitas vezes não se encontram aptos.

Diante da subjetividade social da escola, que integra os processos de aprendizagem vividos pelas pessoas que constituem esse espaço, partimos para o processo de construção da informação com os estudantes selecionados para a pesquisa. Nessa perspectiva, a abordagem histórico-cultural da subjetividade humana ajuda a pensarmos a escola como uma realidade complexa, onde as tensões e experiências vividas impulsionam a produção subjetiva de seus atores, sobretudo a dos alunos e professores. Nesse sentido, as condições escolares se articulam à subjetividade que pode oportunizar o desenvolvimento de sujeitos ou, ao invés de ser um

ambiente facilitador, pode também se mostrar um ambiente dificultador do desenvolvimento dos estudantes. Esses aspectos podem ser observados na produção teórica a seguir.

5.2 Produção Teórica: o processo construtivo interpretativo

Para a produção teórica foram escolhidos dois estudantes que se destacaram nos encontros em grupo por suas expressões ou ações; são eles: **Isadora e Fábio**. Dirigimos a atenção a eles de forma a compreender os sentidos subjetivos presentes em suas histórias de vida e entender como essa produção participa da constituição subjetiva dos estudantes no percurso de suas experiências escolares.

Neste momento apresentamos as informações que foram produzidas no decorrer do processo investigativo com os dois estudantes escolhidos. Para situar o leitor, esta seção está dividida em dois tempos, um para cada estudante que participou da pesquisa, e dentro de cada um desses tempos, a argumentação está dividida em 2 eixos, que são: **Eixo 1 – Trajetória de vida: elementos da constituição subjetiva** e **Eixo 2 – Trajetória escolar: elementos da constituição subjetiva**. No final, será realizada uma síntese sobre as articulações entre os dois casos, a fim de encontrar uma produção teórica com sustentação nas diferentes expressões desses sujeitos.

5.2.1 Caso Isadora

Eixo 1 - Trajetória de vida: Elementos da constituição subjetiva

Isadora é uma adolescente, de cor parda, de 13 anos que foi abandonada pela família biológica juntamente com a irmã quando tinha 1 ano de idade. Morou em um abrigo até os 5 anos com a irmã de 10 anos quando foram adotadas e passaram a morar em Aguas Lindas- GO com uma família que era composta pelo pai, mãe, 2 irmãs e 3 irmãos, todos mais velhos que Isadora e a irmã biológica. Ao chegar à nova família o ambiente parecia acolhedor, segundo a jovem; ela sempre foi tratada pelos pais, irmãos e demais familiares como se fosse de sangue, com exceção de um sobrinho que não a considera por ela ser adotada.

Isadora permaneceu morando em Aguas Lindas – GO até o primeiro semestre de 2015, quando se mudou para Ceilândia logo após um de seus irmãos ser morto a tiros em Goiás. Após a morte do irmão, seus outros dois irmãos continuaram morando em Aguas Lindas. Já morando em Ceilândia uma das irmãs também veio a falecer em 2016 devido a problemas de saúde, e sua irmã biológica abandonou a família no início de 2017. Hoje Isadora mora apenas com os pais e, a outra irmã não biológica mora com o sobrinho na casa ao lado. O Pai está desempregado e a mãe trabalha na área de limpeza de uma empresa.

A adolescente estudou o 1º semestre de 2015 em Aguas Lindas e a partir do 2º semestre de 2015 foi estudar na escola atual em Ceilândia cursando à época o 6º ano do Ensino Fundamental, série que em 2017 ela continua cursando, pela terceira vez. Apresenta, além de um histórico de reprovação, uma história repleta de conflitos, tanto na escola, com alunos e professores, quanto familiares, que repercutem também no ambiente escolar. A estudante foi encaminhada à Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA) devido a esses constantes conflitos e a sua situação ser considerada pela escola como de dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar. Também por esses motivos, Isadora chegou até mim. Assim, o convite feito à adolescente para se engajar na pesquisa surge como um interesse de compreender sua trajetória de vida e escolar buscando resgatar e compreender sentidos subjetivos importantes em sua constituição subjetiva.

Meu primeiro contato com Isadora se deu em março de 2015, durante o intervalo das aulas na escola. Antes do início da pesquisa procurei conversar com todos os estudantes previamente selecionados em um clima descontraído para saber se queriam participar do estudo, mesmo antes de falar com os seus pais. Apenas depois deles demonstrarem interesse, marquei encontro com os pais para apresentar a pesquisa e pedir a autorização.

Juntamente com a supervisora, abordamos os meninos no pátio da escola. Inicialmente, eles se mostravam um tanto quanto assustados, já achando que iriam para direção ou algo assim, pois já se manifestavam dizendo “*eu não fiz nada de errado*”.

Enquanto eu conversava com um estudante, a supervisora chamou Isadora e nessa ocasião os colegas que estavam ao lado dela a provocaram aludindo que ela seria enviada para o Conselho Tutelar (em tom de brincadeira). Ao mesmo tempo em que eu conversava com outro estudante observei paralelamente a atitude de Isadora, que me olhava assustada. Após terminar a conversa me dirigi e ela e tivemos o seguinte diálogo, quando ela já expõe o que parece ser uma grande preocupação.

Isadora: Eu vou para o conselho tutelar é?

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Isadora: Ah, os meninos estão falando.

Pesquisadora: Não, na verdade eu estou em busca de estudantes que sejam espertos e inteligentes para participar de um projeto de pesquisa comigo, você quer participar?

Foi perceptível a empolgação e a mudança de postura de Isadora perante mim e os colegas. Ela me diz que é esperta sim e que queria participar. Nesse momento os estudantes também mudaram de postura com ela e começaram a dizer que também queriam participar. O empoderamento de Isadora pela valorização que sente de qualidades suas foi nítido na situação.

Nesse primeiro contato, ainda que rápido, começo a observar a importância da valorização que Isadora sentiu e a representatividade do Conselho Tutelar para ela. Esses aspectos abriram caminhos para nossos encontros no decorrer da pesquisa.

No primeiro encontro marcado, Isadora não compareceu. Posteriormente, liguei para os pais dela para saber o que aconteceu e marcando nosso próximo encontro. A mãe me atendeu dizendo que provavelmente a filha não iria ao encontro porque o pai a tinha levado ao Conselho Tutelar e não sabia se ela iria voltar para casa porque eles não estavam mais aguentando e havia um clima de que ela poderia ser devolvida. No entanto, Isadora voltou para casa e no dia seguinte a encontrei na escola dando início aos nossos encontros.

Tive diversos encontros com Isadora, nos quais trabalhamos com dinâmicas, instrumentos e principalmente com diálogos que objetivam possibilitar a expressão da adolescente. Entre os instrumentos, foi oferecido à Isadora um caderno no qual pedi que ela fizesse algum registro todos os dias. Poderia fazer um desenho, colar alguma coisa, escrever um trecho de alguma música ou texto; escrever algo sobre o seu dia ou qualquer outra coisa que ela quisesse desde que, todos os dias, tivesse algo no caderno. Isadora transformou esse caderno em um diário, o que se constituiu em um de nossos principais instrumentos da pesquisa.

Os relatos desse diário, como mostro a seguir, me possibilitaram entender um pouco mais da reação de Isadora em nosso primeiro contato.

“Logo segunda eu vou apanhar meu pai vai me bater. Eu saí mais cedo 11h30 e eu fui pra casa da minha amiga por isso. Eu não posso nem ter uma amiga, minha mãe fala que a minha amiga é o sintô e a mangueira, o cabo de rodo que vida ruim que eu levo nossa! Mas fazer o que é a vida que Deus me deu. Meu pai tá ali falando com a minha mãe no celular. Ai meu Deus eu não vou mais apanhar graças a Deus mas um problema minha mãe vai na casa da R. minha mãe e eu vou perder amizade que droga vei. Eu queria ir pro conselho tutelar, prefiro um abrigo do que essa casa, parece um inferno sempre é assim, não posso ter uma amiga que minha mãe não aceita, nã é chato de mais. Tchou até mais! Tá até agora eu não almocei, meu pai quer me matar de fome, não tomei café e não almocei até agora, já limpei a casa todinha. Meu pai tá só esperando minha mãe ligar pra ele buscar ela. Ai meu Deus eu tô com muito

medo de apanhar... agora eu tô guardando as loucas e tô me tremendo toda de medo, ai eu quero ir para o abrigo!” (Diário, Isadora, 2017)

“Meu pai acabou de ir buscar minha mãe e agora, tá chovendo tomara que engrossa a chuva... mais tô com muito medo ai sabe quando você sente uma sensação estranha então eu tô sentindo. Ai o que eu faço eu tô com muito medo. Depois te conto mais diário. Bjs! Sabe o que aconteceu meu pai vai me levar pro conselho tutelar amanhã. Tchau” (Diário, Isadora, 2017)

“Acordei, limpei a casa, a área, já separei minha roupa, já fiz francesinha na minha unha do pé, pintei a da mão, já tô pronta. 8h11 seu Antônio não acordou eu já fiz até uma cartinha pra família, eu tô só esperando seu Antônio acordar pra eu ir dar tchau até mais. Agora são 2 e pouco ainda tô em casa não sei o motivo.” (Diário, Isadora, 2017)

Esses trechos do diário de Isadora, mais especificamente o último, apresentam uma produção simbólica - emocional da jovem com relação à família. Isadora chama o pai nesse momento de forma diferente do que ela costuma chamar, ao invés de pai, o chama pelo nome “Seu Antônio”. A intuição dela é que será devolvida e parece até mesmo estar aguardando esse momento com certa ansiedade.

Essa circunstância é relatada no diário duas semanas após o dia em que ligo para os pais de Isadora tendo em vista ela não ter ido ao nosso primeiro encontro e que há o relato pela mãe, de que iriam leva-la para o Conselho Tutelar. Essas duas situações, juntamente ao primeiro contato que tive com Isadora, fazem pensar que ela vive em “ameaça” constante de ser devolvida. Buscando entender mais a situação, conversei com a adolescente acerca do assunto e ela fala do medo que tem do Conselho Tutelar, pois acredita que lá seja como uma prisão onde os adolescentes ficam quando faz algo errado e que depois de lá quando os pais não querem mais a pessoa vai para o abrigo.

Para além desses indicadores, temos ainda uma conversa com a Psicóloga da escola a qual afirma que o pai adotivo quis devolver a estudante diversas vezes. Relata que ele procurou a escola e o conselho tutelar para conversar a respeito disso, e muitas das conversas foram feitas juntamente com a adolescente.

Mesmo que por vezes diga que prefere voltar para o abrigo, percebe-se que Isadora vive em constante ameaça com relação ao fato de ser devolvida ao Conselho Tutelar e conseqüentemente ao abrigo. Através dos indicadores consigo, então, compreender o sentido que Isadora dá para sua relação com a família, com o pai, indicando uma configuração na qual os sentimentos de medo e insegurança com relação a sua família são extremamente relevantes. A instituição família e a relação de Isadora com ela parece ser então um aspecto importante em sua constituição.

Tendo em vista o aspecto familiar aparecer desde o início como aspecto relevante para a adolescente, me dei conta de que os relatos acerca da família, suas vivências e emoções nesse

ambiente poderiam ter uma importância significativa para a compreensão de sua constituição subjetiva; por isso dediquei-me a entender como esse ambiente era constituído e como Isadora o vivia. Organizo nossos diálogos de forma a conhecer sua trajetória de vida através dos valores atribuídos por ela a sua própria história, e também não deixo de lado os relatos de seu pai adotivo e outros colaboradores que surgiram no decorrer da pesquisa.

Falarei um pouco dos conflitos de Isadora a partir da perspectiva da escola e da família, pois foi assim que a estudante chegou até mim, posteriormente voltarei a falar de Isadora sob sua própria perspectiva, valores e emoções.

O principal conflito que Isadora vive na família e na escola é o furto de objetos, motivo principal que a fez ser encaminhada para a EEAA. De acordo com conversa com a psicóloga que também trabalhou diretamente em casas de acolhimento, *“Isadora cresceu em um ambiente onde os meninos fazem de tudo para sobreviver, aprendem tudo muito precocemente, inclusive a roubar.”*. O furto, além de ter se tornado papel complicador no ambiente escolar, é também uma das maiores preocupações do pai. Há relatos de furtos de celular de uma professora na escola, de notebook fora da escola, entre outros diversos relatos de furto de objetos de menor valor, cometidos por Isadora, o que levou a que seu pai quase fosse preso.

Em conversa com o pai ele se mostra uma pessoa rígida, no entanto preocupado com a filha e o futuro dela. Logo de início ele fala de como é sua relação com Isadora, de suas preocupações, de como corrige a filha e do fato dela *pegar as coisas dos outros*.

“A Isadora é como se fosse minha filha de sangue mesmo. Eu só brigo com ela só para falar a verdade, porque isso foi dito até pelo juiz, porque tipo assim, agora ela está parando sabe, porque agora ela está ficando mais moça, mas ela tinha costume de pegar o que era dos outros. Vou mentir não, eu dei umas “pisa” nela, botei ela de castigo. Lá em Aguas Lindas, lá ela roubava muito, eu quase ia sendo preso por causa do notebook que ela pegou. Uma mãe de uma amiga disse que ela jogou por cima do muro lá de casa, e aí ó... ninguém nunca mais viu. Dei uma pisa nela, outra vez ela roubou um celular, dei outra pisa nela. Aqui ela roubou um celular de uma marcenaria que tem bem aqui, ela pediu um copo com água para o rapaz: ia passando ela e mais duas, aí quando o rapaz virou as costas para pegar um copo com água ela pegou o celular em cima da mesa, aí chegou lá em casa e falou que tinha achado, aí eu falei: esse celular é muito novo pra tu achar assim, aí a mãe dela guardou pra ver se aparecia dono. Logo as mesmas meninas que andavam com ela falaram o nome dela e onde ela morava e os caras da marcenaria foram lá em casa pegar o celular, nesse dia eu peguei ela e dei uma “pisa”, uma “pisa” mas sempre explicando que não pode pegar o que é dos outros. Eu prefiro dar conselho do que bater, mas tem hora que não tem jeito. Esses dias, a aula acabou 12h15 e ela chegou em casa era mais de uma hora, perguntei onde ela estava e ela disse que estava na escola, mas eu já tinha ido na escola ver se ela estava aqui, eu ando essas ruas do [condomínio] tudo, uma por uma na minha bicicleta atrás dela... mas aí eu sabia que ela não estava na escola, aí eu dei uma lapada nela, por cima da mochila, nem pegou direito, os vizinhos viram porque o portão estava aberto e ela faz muito escândalo, não foi 10 minutos a polícia chegou para me prender.... Eu falei, vocês podem até me levar, mas vão levar um homem honesto e trabalhador”

O pai afirma estar sempre atrás de Isadora, pois nunca sabe aonde a adolescente vai. Segundo ele, a filha nunca fala nada e ressalta ainda o fato de quase nunca conversarem. O diálogo com o pai de Isadora me ajuda a compreender um pouco da relação da adolescente em casa, observando principalmente o fato de terem uma relação que parece ser baseada em momentos de correção, que aqui significa brigas ou correção física na adolescente. Nos diálogos com Isadora essa característica da relação com o pai é confirmada em diversos momentos: *“é que eu e meu pai, a gente não conversa muito sabe, a gente não tem uma relação assim [...] a gente só se fala quando tenho que pedir alguma coisa ou quando ele briga”*. Além dessa característica a relação com os pais será aprofundada um pouco mais a frente.

No que diz respeito ao furto, conflito que mais surge na fala do pai e nos relatos da escola, esse não aparece em nenhum momento nos diálogos com Isadora. No entanto, em uma dinâmica conversacional feita com o grupo inicial de sete estudantes, um dos colegas a chama de burra e afirma que ela rouba. Isadora responde instantaneamente dizendo que não é burra, no entanto ignora a fala do colega sobre o roubo, se mostra desconcertada com a situação, mas faz questão de seguir a atividade como se aquele momento não tivesse acontecido. Percebo uma certa vergonha e incomodo de Isadora relacionada a este assunto. Todas as outras vezes que tentei de alguma maneira conversar sobre isso a adolescente se mostrou inacessível, não respondia e\ou fingia que nada estava acontecendo.

A emocionalidade que Isadora demonstra em relação a esse problema existente parece ter relação com um sentimento de negação e fuga. Nesse sentido, entendo a fuga de Isadora como uma importante expressão em relação a esse aspecto de sua vida, tendo em vista que a produção do sentido subjetivo se encontra em uma trajetória de emocionalidade e constituição que estão muito além da compreensão explícita do indivíduo. (GONZÁLEZ REY, 2014).

Isadora não explicita seu incomodo claramente, mas esse fica subentendido inclusive em sua omissão acerca do assunto. **O fato de não se mostrar e\ou fugir do assunto em diferentes momentos, juntamente com a vergonha e o incomodo nos indica sentidos subjetivos de Isadora em relação a esse aspecto de sua vida. Isadora sabe que é errado o ato de furtar e demonstra ter muito embaraço diante das situações.** Um dos objetos que sempre aparece nas histórias de furto que envolve Isadora é o celular que curiosamente aparece também como um objeto de desejo da adolescente em diferentes falas. Um fato interessante é que ela sente vergonha inclusive em demonstrar que gostaria de ter um celular. Respondendo a um complemento de frases que faço juntamente com ela, temos o diálogo a seguir que ilustra a situação:

Sempre quis...

Isadora: Pode colocar mesmo?

Pesquisadora: pode uai!

Isadora: Sério mesmo? Vai rir de mim não, né?

Pesquisadora: Claro que não! Essa folha é sua, pode colocar o que você quiser aí!

Isadora: Não é namorado não tá?

Se mostra com vergonha e rindo ao mesmo tempo, então escreve

Sempre quis... *um celular.*

Em seguida conversamos sobre o assunto e ela me disse que nunca teve um celular e que sente vergonha de querer ter um. Tal fato também aparece em outros instrumentos e em suas falas, sendo notório ainda como ela observa alguns colegas que tem celular na escola.

Ainda sobre o furto, um fator muito relevante surge: a irmã biológica de Isadora. Em conversa com o pai ele faz o seguinte relato:

***Pai:** Essas meninas desde que a gente pegou elas no abrigo, elas só falam mentira para gente, só dá trabalho. A irmã dela quando completou 18 anos de idade não queria fazer nada em casa. Um dia minha esposa chegou do trabalho e perguntou porque que ela não arrumou a casa, aí ela respondeu: “não tenho casa aqui, eu tô doida é que vocês me mandem ir embora”. Aí minha mulher falou assim: “- oche! O portão está aberto, fica só no trinco da fechadura, você não vai embora porque não quer.” Sabe o que que ela fez? Entrou para dentro do quarto, encheu a mochila de roupa e foi embora, até hoje.*

***Pesquisadora:** Isso tem quanto tempo?*

***Pai:** Tem uns 3 a 4 meses*

***Pesquisadora:** E a Isadora? Como ficou com isso?*

***Pai:** Ela ficou assim, uns dias ficou triste, depois que ela viu que a A. não voltava mais ela ficou normal, até melhorou. Para mim ela melhorou foi muito depois que a A. saiu de casa. Porque assim, a A. também era muito ruim [...] eu acho que a Isadora fazia mais coisa errada por causa da A.[...] Porque antigamente quando a gente pegou as duas a errada era a A., lá mesmo na Águas Lindas eu cansei de pegar, quando era de manhã que a Isadora ia se arrumar, a A. chegava para ela e falava: “- Isadora você tem que chegar com qualquer coisa em casa.” Querendo dizer o quê? Incentivando a irmã a pegar o que é dos outros. [...] eu percebo que ela é muito bobinha sabe, todo mundo que chama ela para algum lugar ela vai.*

A irmã, geralmente referenciada como mau exemplo dentro de casa, era também a referência de Isadora, seu único elo de sangue e com quem mantinha contato desde criança. Esse fato parece ter trazido alguns conflitos para Isadora. Ao mesmo tempo em que a irmã era seu referencial, era também a pessoa a quem não deveria seguir como exemplo, principalmente no que diz respeito ao furto. Ao falar da irmã, Isadora sempre a representa com amor, mas também com um certo ressentimento por ela ter ido embora. A irmã além de ser o maior elo de Isadora dentro da família era ao mesmo tempo a pessoa que a abandonou.

A primeira vez que a irmã surge em nossas conversas foi quando Isadora a representou na atividade da cartolina, na qual deveria colar ou desenhar imagens que representasse alguns aspectos de sua vida, entre eles a família. Isadora representa a irmã biológica com uma imagem

de duas moças que dizia ser a foto das duas em uma festa de família, diz ainda que na foto estavam muito felizes e que a irmã é linda. Em conversa posterior estamos falando da casa dela quando surge o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Você tem um quarto só para você?

Isadora: Antes era meu e da minha irmã, mas minha irmã foi embora.

Pesquisadora: Foi embora para onde?

Isadora: Não sei não. Ela foi embora só e eu não tenho mais contato com ela. Ela só liga de vez em quando.

Pesquisadora: Você sente falta dela?

Isadora: Mais ou menos...

Pesquisadora: Porque mais ou menos?

Isadora: Porque não sei se ela sente falta de mim também.

Pesquisadora: Do que você sente mais falta?

Isadora: De quando nós ficava brincando

Pesquisadora: Do que vocês brincavam?

Isadora: Ela ficava contando piada (Fala muito empolgada e começa a rir)

Isadora, nesse momento, demonstra uma satisfação e alegria muito grande ao lembrar da irmã, mas depois de um momento de euforia se entristece. Em um outro momento, respondendo a um completamento de frases ela se expressa: **meu passado... não gosto de lembrar**. Quando a questiono sobre sua resposta ela diz: *“Porque não gosto.... Porque é tipo assim, em todos os meus passados só tinha a minha irmã entende... aí para não ficar lembrando porque a saudade vai batendo né, aí eu não gosto de ficar lembrando.”*

Nesse trecho vemos ainda com mais clareza a expressão de um sentimento subjetivo associado à falta da irmã biológica em sua vida. Procurei saber mais sobre essa relação com a irmã, pois me pareceu que havia ali aspectos importantes para emergir a forma como Isadora subjetiva sua relação com a família adotiva. Peço então para que ela me fale um pouco mais de sua irmã, e através desse questionamento Isadora parece ter aberto um baú de lembranças que culmina na época em que morou no abrigo.

Minha irmã era mó legal, era engraçada...a gente era dentro de um abrigo, lá tinha várias crianças, aí a gente ficava lá, a gente brincava, eu tinha uma bicicleta, aí eu só gostava dela da minha bicicleta... tinha uma sala de informática, tinha um refeitório bem grande... tinha um monte de casa e cada casa ficava um monte de criança.... A gente gostava muito quando tinha passeio para algum lugar... lá era muito legal. Ah! Lá tinha fantasma... eu não gostava de lá por isso, os meninos de lá contavam que lá era um cemitério e eu morria de medo.... Aí quando eu tinha medo eu dormia com minha irmã com a luz ligada [...] a gente sempre estava junta no abrigo, ela não tinha medo, me chamava de besta.

Durante seu período no abrigo e ainda depois que foram adotadas, a irmã representava para Isadora uma espécie de referência familiar e porto seguro. Atualmente, Isadora se mostra carente, não sabemos se esse fato é anterior a ida da irmã, no entanto ela mesmo afirma ter

ficado mais sozinha depois que a irmã saiu de casa. Afirma ainda que quando completar 18 anos tem vontade de ir atrás da irmã, comprar uma casa e ir morar com ela. **Assim surge a hipótese de que para Isadora o fato de a irmã ter ido embora configura sentidos subjetivos que integram aspectos de sua constituição subjetiva com relação à família e sua maneira de se relacionar com os outros.**

Sabendo da importância do aspecto familiar na constituição subjetiva da adolescente e tendo compreendido um pouco dos aspectos subjetivos de Isadora acerca da relação com a irmã, busco, a partir desse momento, aprofundar ainda mais acerca do valor desse aspecto para Isadora, de acordo com sua própria visão.

O valor família para Isadora é construído a partir de um momento no qual ela não tendo uma família biológica, aspira a uma. Ter uma família sempre foi o sonho de Isadora, e o momento em que foi adotada foi especialmente relevante em sua vida, o que pode ser observado no trecho de um diálogo no qual ela me conta como foi esse momento:

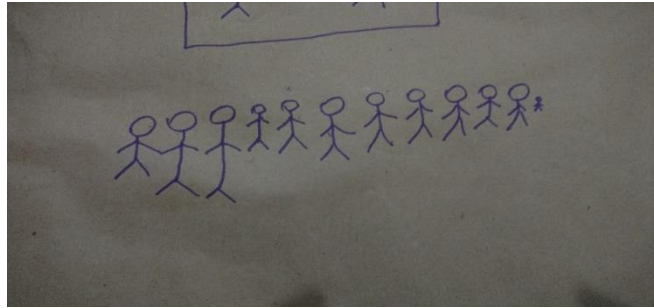
Lembro quando eu e minha irmã foi sair de lá, foi no dia do aniversário dela e nós não sabia... aí eles fizeram uma festa lá... aí a mulher veio (que é minha mãe agora né?) Aí chamou nós, aí a gente perguntou o que que era né... aí ela falou: “Vocês já vão sair daqui, vocês vai lá para sua nova casa...” aí... porque meu sonho, antes meu sonho era ter uma família, aí eu fui muito alegre [...]. Eu senti muita alegria, me deu vontade de chorar, de tudo...

Isadora me conta esse trecho demonstrando uma certa emoção e felicidade ao lembrar do momento e continua relatando como foi chegar em sua casa:

No primeiro dia minha mãe fez um bolo lá, aí estava a família todinha, entende? Aí eu fiquei com vergonha com aquele monte de gente, aí eu não quis comer, porque eu não conhecia ninguém..., mas aí eu fui me apegando.

Seguimos explorando algumas lembranças desse momento e de outros vividos após a adoção. Nesses relatos, **a família é um núcleo que aparece de forma consistente.** No processo de elaboração de sua história, Isadora se remete com frequência a algumas experiências vividas com sua família adotiva, principalmente com relação a momentos em que as pessoas viviam e faziam as coisas juntos.

Desde o início os momentos de encontros familiares são situações que sempre aparecem em nossas conversas, no entanto, aparece na maioria das vezes como lembranças e algo que Isadora gosta e sente falta. Outro exemplo disso aparece quando na atividade na qual ela deveria desenhar ou procurar imagens que representassem alguns aspectos de sua vida, ela desenha a família reunida para representar o que a deixa mais feliz:



Descrição da imagem: *Quando reúne a família aí tem um almoço lá em casa as vezes, aí fica todo mundo lá em casa conversando. Aqui a gente está almoçando e está todo mundo conversando.*

É possível perceber que Isadora representa sua família ampliada (pai, mãe, irmãos, sobrinhos, primos, tios), pois são em momentos nos quais a família ampliada se encontra que ela parece conseguir viver momentos de maior proximidade com a família, inclusive em âmbito menor. Na medida em que Isadora está com todo mundo ela talvez encontre um aspecto menos conflitivo, ou seja, com menos tensão.

A família em seu âmbito menor – pai e mãe –, aparece também nessa mesma atividade em imagens que ela usa para representar ela e os pais:



Diálogo que acompanha a imagem:

Pesquisadora: *Me fala um pouco sobre essa imagem Isadora, quem são? O que vocês estão fazendo?*

Isadora: *Um exemplo, essa aqui é minha mãe, meu pai e eu.*

Pesquisadora: *O que vocês estão fazendo aí?*

Isadora: *Comendo*

Pesquisadora: *E vocês costumam comer juntos em casa?*

Isadora: *Não, mas eu coleí aí porquê... às vezes né.*

Pesquisadora: *Você gosta quando isso acontece?*

Isadora: *Gosto.*

Pesquisadora: *Você gostaria que acontecesse mais ou não?*

Isadora: *Não, porque eu almoço e janto às vezes no meu quarto.*

Pesquisadora: *Porque que você come no seu quarto?*

Isadora: *Nada não, é que eu gosto de ficar lá sozinha (Para um tempo e fica pensando)... Mas eu queria passar mais tempo com eles.*

Pesquisadora: *Vocês fazem alguma coisa juntos?*

Isadora: Nada. Eu saio com minha mãe às vezes para casa da amiga dela ou às vezes para ir para algum lugar pagar conta [...].

Uma outra cena que está também coordenada com essa atividade e com a representação dos pais é:



Diálogo que acompanha a imagem:

Isadora: Aqui é eu, minha mãe, meu pai e a negona... a gente está, ah, era para ser em casa né..., mas na foto está diferente.

Pesquisadora: E vocês estão fazendo o quê?

Isadora: Tentando pegar ela para dar banho

Pesquisadora: Você que dá banho nela ou os seus pais ajudam?

Isadora: Não, é só eu. Eu saio correndo atrás dela, amarro e dou banho.

Diante de nossos diálogos e atividades observo que a configuração de Isadora diante de sua experiência no abrigo juntamente com o fato de ter sido abandonada demonstra uma certa idealização da instituição familiar. Isso pode ser observado pelo fato dela representar a família com imagens e descrições da família idealizada por ela, às vezes bem diferentes de sua própria realidade, como por exemplo a refeição em família e os pais reunidos com ela para dar banho no cachorro.

Outro aspecto que podemos observar dessas situações é que Isadora demonstra uma vontade de estar mais tempo com os pais, e isso aparece em muitos momentos apresentando sentidos subjetivos em relação a falta deles além de uma certa carência emocional. No diálogo, quando se refere ao fato de comer no quarto ela diz “*é que eu gosto de ficar lá sozinha*” e em seguida fala: “*Mas eu queria passar mais tempo com eles*” revelando em sua fala uma contradição entre a situação real e como gostaria que fosse. Em outro instrumento utilizado com a adolescente, o completamento de frases, aplicado no início da pesquisa de maneira mais abrangente, e outro ao final da pesquisa mais específico, a adolescente também traz respostas relacionadas a essa emocionalidade:

Completamento 16. Me sinto bem quando... *alguém que eu gosto fica perto*8. Fico triste quando... *estou sozinha***Completamento 2**2. Eu me sinto melhor quando as pessoas.... *me dão carinho*3. Eu gostaria que meus pais... *tivessem mais tempo para mim*

Em diversos momentos a adolescente demonstra uma carência com relação a sua atual família, como se essa não tivesse atingido aquele sonho de família idealizada que tinha. Além disso, como já citado anteriormente, mesmo que o pai se apresente bastante preocupado com a filha, percebe-se que eles possuem uma relação bastante conflituosa, sem muito diálogo, o que é claramente uma falta para Isadora. Quando perguntamos sobre a mãe, a adolescente afirma que ela passa o dia fora trabalhando e quando chega está cansada e vai dormir. **A família aparece muitas vezes como um espaço de falta, sendo esse um núcleo muito importante na constituição subjetiva de Isadora. Além de ser um sonho que, de certa forma, foi realizado pela adolescente quando de sua adoção, e talvez justamente pelo fato de ter sido um sonho, a família também é fonte de decepções e conflitos internos vivenciados por ela.**

Diante dessa produção subjetiva sobre a família e observando os conflitos que Isadora vivia diariamente, busco me aprofundar mais ainda no seu dia a dia objetivando entender como a adolescente vivia os dramas relatados em nossas conversas. Nesse contexto o diário de Isadora foi mais uma vez uma fonte riquíssima de informação permitindo-me compreender mais o seu dia a dia. Alguns relatos que mostro a seguir, me chamaram a atenção, pois revelavam muito de seus conflitos, são eles:

*“Bom dia meu querido diário hoje eu acordei bem triste, porque eu não vou pro aniversário do meu sobrinho minha mãe não quer deixar eu queria tanto ir minha mãe é assim mesmo ela tá ficando chata ela não deixa eu quieta eu canto uma música reclama, converso reclama até quando eu passo batom fala que eu sou piranha assim eu não aguento, eu queria ganhar um celular mas nem nisso minha mãe lembra minha mãe só lembra dela **minha mãe nem sabe a data do meu aniversário eu nunca comorei o meu aniversário todo mundo faz festa menos eu sou excluída da família ninguém lembra de mim, só lembra quando é pra fazer algum favor**”*

*“Era pra falar “hoje é sexta-feira”, mas que pena que não vai dar minha mãe tá de folga e é muito chata minha família vai pro clube só eu que não vou e eu tô muito triste porque eu nunca fui pra um clube e é um dos meus sonhos para realizar. Só ficou eu e a minha mãe, e o meu pai somente, **eu queria tanto ir mas tem que ficar limpando casa né. Acredita que nem um ovinho pé rapado de pascoa eu vou ganhar porque minha mãe fala que chocolate é arroz e feijão, minha mãe fala que a pascoa não existe eu não vou ganhar nada nem uma balinha tchau**”*

“Hoje tá chato, minha mãe saiu e eu tô sozinha em casa só tem eu no lote que sacanagem ainda me deixa trancada vê se pode vêi que tédio que chato que tudo ô vidinha que eu levo, mas fazer o que é a vida que Deus me deu”

Alguns pontos se evidenciam ainda mais após essas falas da adolescente, sobretudo como ela se sente tendo em vista a relação com os pais adotivos: “...*minha mãe nem sabe a data do meu aniversário... sou excluída da família ninguém lembra de mim, só lembra quando é pra fazer algum favor*”. Esse, principalmente, e os demais trechos citados me ajudam a entender o desenho da família de Isadora como um espaço social fundamental em sua vida. Vou começando a compreender que Isadora se apresenta dentro de um contexto familiar no qual ela não se sente vista, valorizada. Há uma produção de sentido com relação à forma como é tratada pela família, mesmo que ela diga em alguns instrumentos, como no completamento de frases, que a família é boa, que os pais são bons e legais e que se sente pertencente àquela família. Quando Isadora consegue, de fato, se expressar de forma mais espontânea ela demonstra um sentimento de frustração e ao mesmo tempo de conformidade com sua situação: “...*é a vida que Deus me deu*”. A adolescente ainda demonstra sentir falta de carinho, de cuidado, de momentos com a família e de algumas outras situações que também devem ser vistas dentro da realidade econômica na qual vive com os familiares.

Outro aspecto que aparece nos trechos citados e em outros instrumentos é que Isadora demonstra em diversos momentos que seu valor dentro da família aparece apenas quando está ajudando em alguma coisa. Em um outro instrumento ela completa a seguinte frase: **A coisa que faço de melhor é... *ajudar em casa***. Este aspecto se mostra também quando ela relata diversas vezes as realizações de suas obrigações nos afazeres domésticos em casa. Isso foi possível observar, por exemplo, na atividade de montagem de cenas com objetos. Foi pedido para que ela se representasse em casa e ela fez a seguinte cena:



Descrição da cena:

“Aqui sou eu em casa lavando louça.”

Isadora possui, segundo ela, uma rotina diária de realização de afazeres domésticos. Durante a semana vai para a escola pela manhã, assim que chega vai limpar a casa, lavar as

louças e cumprir com o que ela chama de “**obrigações**”. Aos finais de semana também ajuda em casa e vai à igreja. Poucas vezes Isadora me conta sobre momentos de diversão com amigos ou família e ainda relata a falta deles. Alguns trechos do diário demonstram tais fatos:

“Ai amanhã, minha mãe vai ta em casa por causa do feriado e vai ser muito chato, queria que tivesse amanhã uma festinha aqui em casa ai iria ser mais legal, não iria ser chato os finais de semana e a minha mãe vai querer inventar de fazer faxina ai vai ser muito chato, eu queria tanto ir para o clube”

“Hoje eu fiz faxina na casa que para minha querida mãe chegar do trabalho ela não brigar”

Hoje eu acordei e fui ajudar a irmã V. a lavar a igreja, mas antes de eu ir eu limpei a casa todinha (domingo) para eu poder ir para a igreja”

“Aí, eu nunca mais brinquei com ninguém, só fico sozinha, mas que praga. Em casa eu não brinco, na escola muito menos”

Apesar de falar dos momentos de trabalho doméstico às vezes com um sentimento de raiva, em nossas conversas isso não aparece como um rancor para ela. **O que mais a incomoda não é o fato de ajudar em casa, mas de não poder fazer também as coisas que gosta e esse fato se apresenta algumas vezes com um sentimento de revolta. De uma forma ou de outra, o que é perceptível é que Isadora é uma menina que desde cedo possui responsabilidades para além da escola.** Embasando tal perspectiva e ainda buscando entender a perspectiva dos pais, observo que para eles o fato de Isadora ajudar é também um aprendizado para a adolescente. Em uma de nossas conversas, procurando saber mais sobre a rotina de Isadora, pergunto ao pai o que a adolescente gostava de fazer em casa; ele então me responde:

***Pai:** A mãe dela bota ela para limpar a área e para torcer as roupas. A mãe dela coloca as roupas no tanquinho aí coloca num balde cheio de água para ela ir torcendo. Ela também lava as louças do almoço, da janta. É esse tipo de serviço que ela faz em casa, aí minha mulher fala para ela: “ - Faça, aprenda para quando você tiver sua casa não ficar na sujeira.”*

***Pesquisadora:** Mas além disso o que ela gosta de fazer? Ela gosta de TV, de conversar ou brincar com algum amigo, de sair?*

***Pai:** Televisão, ela gosta de TV. A gente trouxe de Águas Lindas uma televisão dessas antigas e ela colocou na área, aí quando não tem aula ela fica lá deitada o dia todo assistindo televisão.*

Além de ficar em casa vendo televisão, aspecto também citado por Isadora, que me diz gostar muito de ver “sessão da tarde”², a adolescente conta também uma das coisas que mais gosta de fazer: Cantar! Comenta ficar muito feliz quando canta, que faz isso na igreja e que a

² *Sessão da Tarde* é um programa de televisão brasileiro; uma sessão de filmes exibida pela principal rede aberta de televisão do país. É exibido às tardes, sendo uma das sessões de filmes mais duradouras e conhecidas da televisão brasileira.

pastora afirma que ela canta muito bem. Esse aspecto aparece também nos dois instrumentos de completamento de frases:

Eu gostaria de ser... *cantora*
A coisa que faço de melhor é.... *cantar*
Amo... *cantar*
Eu prefiro... *estudar, cantar, não sair.*
Eu gosto de... *cantar*

O saber cantar é um valor importante que Isadora vê em si mesma, mas diferentemente do que sente quando ajuda em casa, esse valor carrega um sentimento de prazer e orgulho que faz a adolescente se sentir bem e valorizada. No entanto, vale citar que essa manifestação é vista como positiva apenas pelas pessoas na igreja e por ela mesma, pois na escola e em casa, por exemplo, a adolescente é muitas vezes repreendida quando se expressa.

Dentro deste contexto um outro aspecto chama muito a atenção: a relação de Isadora com ela mesma. **A forma como Isadora se sente e se vê indica sentidos subjetivo que se relacionam com todos os outros aspectos de sua configuração subjetiva.** Além de se mostrar com uma certa carência emocional e um sentimento de não pertencimento à família, Isadora apresenta uma baixa autoestima relevante com relação a sua aparência.

A primeira vez que percebi algo a respeito aconteceu em uma situação em que Isadora monta uma cena que representa ela na sala de aula. Isadora usa bonecos e entre eles uma boneca negra, no entanto se representa com a boneca branca, quando pergunto quem é ela na cena um outro colega responde:

Colega: *Ela é a pretinha lá de trás oh!*
Isadora: *Meu filho, eu não sou negra não!*
Pesquisadora pergunta novamente: *Quem é você aqui?*
Isadora: *Essa aqui! (Aponta para a boneca vestida de roxo à direita)*



Imagem do diálogo anterior

Posteriormente a essa situação que começou a me instigar, outras situações expressando o mesmo sentido voltam a aparecer em instrumentos e diálogos durante a pesquisa. Dois me chamam muito a atenção: os relatos da adolescente em seu diário e um item no completamento de frases. Em seu primeiro relato no diário Isadora escreve: *“Olá meu querido diário, o meu nome é Isadora tenho 14 anos eu gosto do W. só que ele não gosta de mim porque eu sou feia, mas um dia eu sei que eu vou ficar bonita.”* Em outros relatos no diário, em dias diferentes, ainda se expressa:

“Agora eu passei um produto no meu cabelo pra ele ficar mais baixo e mais cacheado, até que meu cabelo abaixou mais”.

“Querido diário eu fiquei com um menino aqui da minha rua o nome dele é D. ele é lindo demais pra caramba, isso fez me distrair um pouco do W. Ah! Foi tão legal, eu estava toda arrumada, toda de chapinha, de batom, de lápis de olho, melissa, short, tava toda bonita, linda, acho que foi por isso que eu fiquei com ele, foi muito bom agora eu não paro de falar dele, só que o W. ganha dele”.

“...sabe, o W. só não fica comigo porque eu não me arrumo direito porque ele mesmo já falou que se eu me arrumasse mais ele ficaria comigo eu não me arrumo é porque eu não tenho essas maquiagens, esses pó compacto, esses batons bonitos, essas roupas bonitonas, minha mãe não compra porque ela fala que gente feio não fica bonito, então se arrumar pra que né, se eu sou feia, a menina mais feia da escola sou eu, não sou gostosa, eu não sou bonita o que adianta.... tchau”.

Isadora expressa claramente a insatisfação com sua aparência, e como esse sentido muda quando se sente bonita. O sentido subjetivo de Isadora diante do fato de se sentir feia e não aceitar sua cor fica ainda mais explícito no completamento de frases, no qual ela precisa completar a frase: **Eu gosto de mim porque....** Sua resposta imediata foi: *“Eu não gosto de nada em mim”*, quando a questiono o porquê e do que ela não gosta, ela diz: *“De tudo. Não gosto do meu rosto, do meu corpo, não queria ser dessa cor.... queria ser branca, queria ser loira, queria ter os olhos azuis”.*

Por fim, em um outro instrumento Isadora se representa com a imagem a seguir: Loira e de pele clara.



Todos esses indicadores nos permitem afirmar que **há um núcleo de sentidos subjetivos produzidos por Isadora associados a sua identidade como negra. Esses sentidos aparecem na forma como Isadora se vê, não aceitando sua cor, seu cabelo e seus traços.** A adolescente se acha feia diante de um ideal de beleza que se encontra impregnado historicamente e culturalmente em nossa sociedade do qual ela assimila: o bonito é ser loiro, com pele clara e com olhos claros. Essa idealização se mostra presente tanto na relação de Isadora com ela mesma, quanto na forma como a adolescente se coloca e se relaciona com os outros. Observo que mesmo que tenha ações de autoafirmação, Isadora se vê em uma situação de inferioridade que mostra sentir em relação a esse e aos outros aspectos citados de sua vida. Esse primeiro eixo, portanto, nos permite destacar alguns aspectos constitutivos da adolescente, que são:

- Isadora vive em constante ameaça com relação ao fato de ser devolvida ao Conselho Tutelar e conseqüentemente para o abrigo, indicando uma constituição subjetiva da adolescente na qual os sentimentos de medo e insegurança com relação à família são extremamente sensíveis;
- O furto aparece como um conflito em suas relações e o fato de não se mostrar e/ou fugir do assunto em diferentes momentos juntamente com a vergonha e o incomodo podem indicar sentidos subjetivos que a faz se reconhecer como estando errada em relação a esse aspecto de sua vida;
- O fato de a irmã ter ido embora configura sentidos subjetivos relacionados a falta e às vezes a mágoa que integra aspectos de sua constituição subjetiva com relação à família e sua maneira de se relacionar;
- A família aparece muitas vezes como um espaço de falta, mas ao mesmo tempo sendo esse um núcleo muito importante na constituição subjetiva de Isadora. Além de ser um

“sonho”, um espaço idealizado pela adolescente e talvez justamente pela idealização, a frustração família também é fonte de conflitos frequentes que a adolescente vive;

- Isadora é uma menina que desde cedo possui responsabilidades para além da escola. Essa situação juntamente ao fato de não poder ou de não ter oportunidade de fazer e ter as coisas que gosta indica muitas vezes um sentido de revolta e tristeza;
- O saber cantar é um valor importante que Isadora vê em si mesma; esse valor carrega um sentimento de prazer e orgulho que faz a adolescente se sentir bem e valorizada;
- Há um núcleo de sentidos subjetivos produzidos por Isadora associados a sua identidade como negra. Esses sentidos aparecem na forma como Isadora se vê, não aceitando sua cor, seu cabelo, seus traços e, por isso, indicando um sentido importantíssimo que se relaciona com todos os outros aspectos de sua configuração subjetiva.
- Isadora vive em constante tensão em relação a diversos aspectos de sua vida, tais como: conselho tutelar, relação com os pais e relações escolares;

Eixo 2 - Trajetória escolar: elementos da constituição subjetiva.

Isadora ingressou na escola onde a pesquisa está sendo realizada no 2º semestre de 2015. Atualmente a estudante está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental pela terceira vez e foi encaminhada à Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA) por aspectos comportamentais e baixo rendimento escolar, como mostrado no eixo 1.

Segundo psicóloga da EEAA, trata-se de uma aluna com muita dificuldade de aprendizagem: *“Ela é muito avoada, parece que não absorve nada [...] achamos até que ela tem um certo transtorno mental, às vezes sai correndo sozinha pela escola, os meninos chamam ela de 22 (doida)”*. Antes da escola atual, Isadora estudava em Águas Lindas- GO, onde segundo os professores e o pai o ensino era muito fraco, o que impactou ainda mais as dificuldades atuais que a aluna apresenta.

Na escola, de acordo com as informantes, já foram realizadas diversas intervenções para ajudar a aluna, entre elas: *“um olhar diferenciado dos professores”*, que mandavam os deveres que eram da escola para casa, davam um tempo maior para realização das atividades e ofereciam plantões de dúvidas. A estudante foi encaminhada para terapia e ainda foi realizada uma conversa indireta com a turma na qual se conversou sobre *bullying* e respeito ao próximo, uma vez que os meninos provocam muito Isadora. No entanto, ainda com as intervenções feitas, a

aluna não apresenta melhoras e principalmente não realiza as atividades propostas, “*não reage, fica passada*”, disse a Psicóloga da EEAA.

Em conversa com o pai de Isadora sobre sua vida acadêmica ele relata que a adolescente sempre deu trabalho, desde Aguas Lindas: “*lá eu era chamado várias vezes na escola, só que lá ela passava de ano*”. Diz que agora ela até tem melhorado (se referindo ao furto), mas que apresenta sempre episódios recorrentes de problemas na escola, mesmo ele sempre estando presente. Por diversas vezes ele foi chamado à escola por faltas frequentes da aluna, no entanto, ela sempre saía de casa para ir à escola, ainda que não chegasse lá.

Ainda em conversa com o pai sobre o comportamento da filha na escola, tem-se o seguinte relato:

A última vez que vim aqui no ano passado eu até assinei uma folha que o diretor pediu para eu assinar, tipo assim, caso ela não se comportasse mais, era eu autorizando a expulsar ela do colégio. Porque já tinha dois anos que ela estava estudando sem passar, sabe? Aí ele falou assim: você concorda comigo se ela não se comportar eu expulsar ela do colégio? Aí eu falei: Concordo! Você está certo porque se eu fosse diretor eu fazia a mesma coisa, aí eu fui e assinei e demos muito conselho para ela. Falei para ela melhorar, pra ser uma boa moça, crescer, ter um bom emprego, arrumar um bom marido, afastar de malandro, porque nesse [condomínio] aqui, faz dois anos que moro aqui, só tem malandro, só moleque que não presta.

Fica nítido nas informações que **Isadora é uma estudante que está em constante confrontação com as normas escolares e com o padrão esperado pela escola**. Em conversa com a direção essa percepção é confirmada e alguns outros importantes aspectos são acrescentados. Sem um roteiro pré-determinado pedi que me falassem de Isadora, do que surgiu o seguinte relato:

“Tenho recebido muitas reclamações da Isadora, por exemplo, já aconteceu de professor me chamar porque ela estava aprontando em sala de aula, aí quando eu chego em sala o professor ainda nervoso, brigando e falando sério com ela e ela ainda fazendo “troça” com a cara dele. Eu observo nela uma atitude muito, muito irreverente... esse é um ponto que me preocupa. O segundo ponto que me preocupa é... quando a gente fala com a Isadora e ela abaixa a cabeça, ouve e às vezes tem até um semblante meio contemplativo de quem está refletindo sobre aquilo que estamos falando. Para mim ela já está fazendo meio que um teatro com isso aí, porque eu consigo perceber no momento seguinte, mas no momento seguinte mesmo, não é no outro dia ou uma hora depois... ela fazendo a mesma coisa! A partir do momento que ela saiu da direção que ela percebeu que não corre mais risco de levar uma advertência ou algo assim, ela fazendo brincadeira com a situação com que ela estava. Então, um colega chega para ela e fala para ela: “Ah Isadora! Você estava na direção” e ela começa a contar o que aconteceu se vangloriando da situação.... Sendo que ela acabou de sair da direção, dei oportunidade de ela conversar, dela opinar, se colocar... se mostrou lá na nossa frente arrependida, que pelo menos entendeu nossa mensagem... e no momento seguinte mostra que não entendeu, a partir do momento que não corre mais aquele perigo então dane-se.... seria uma atitude mesmo de fingimento.”

“Eu já percebo entre os professores, em parte dos professores, uma antipatia pela Isadora. Por que da antipatia? Porque tem menino conversador e o professor vai e conversa com ele e ele para nem que seja naquele momento, tem menino bagunceiro aí o professor conversa e ele para, no caso da Isadora muitos professores já vieram reclamar para mim e eu já reparei... é aquela atitude irônica que te falei.... É mais que enfrentar, é ironizar, é debochar.... É um enfrentar, mas usando a ironia, o sarcasmo e isso tira do sério a maioria das pessoas que eu conheço. Aí... qual que é a reação do professor em relação à Isadora? Ele vai criando uma antipatia gigantesca por ela!”

Entendo esse como um aspecto muito relevante para a estudante, tendo em vista o caráter fundamental das relações estabelecidas entre professores e alunos. De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, são a partir das relações sociais que são inauguradas as funções precipuamente humanas, e nesse sentido as relações são fundamentais na apropriação do conhecimento que possibilita o desencadear das possibilidades de aprendizagem. Para Tacca (2005), em “uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade” (TACCA, 2005, p. 216). Nesse sentido, levamos em consideração o princípio da Teoria da Subjetividade, de que a aprendizagem é um fenômeno complexo que implica a expressão da intencionalidade e a emocionalidade dos sujeitos envolvidos nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2012).

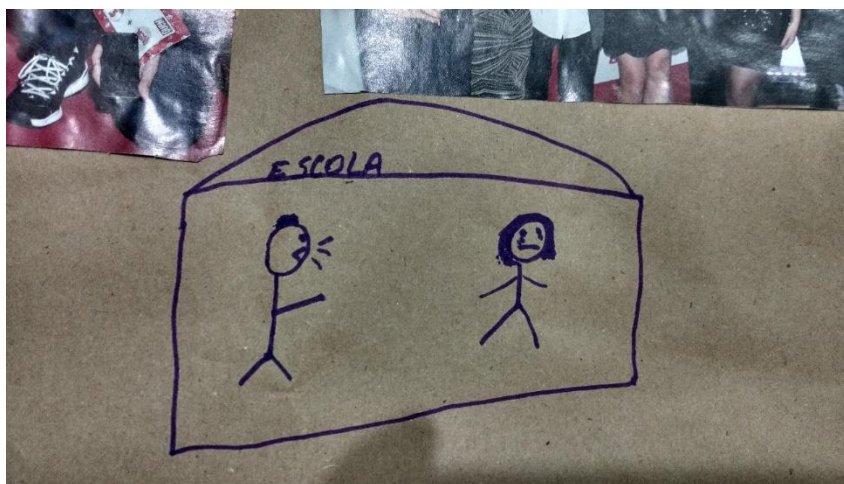
Com essas informações busco, então, me aproximar de Isadora e estabelecer primeiramente uma relação de confiança com a adolescente objetivando conhecê-la e identificar os sentidos subjetivos que envolvem sua ação dentro do ambiente escolar, envolvendo seu processo de aprendizagem e também suas relações sociais, tendo em vista que, de acordo com a perspectiva que adotamos, um processo está totalmente ligado ao outro de maneira complexa.

O primeiro encontro com Isadora, já contado no eixo 1, começou a me intrigar ao perceber como os colegas a tratavam (*bullying*) e como ela se sentiu empoderada diante da valorização que sentiu pela minha fala: “...na verdade estou em busca de estudantes que sejam *espertos e inteligentes...*”. Busco então observar um pouco mais das relações que Isadora estabelece dentro do ambiente escolar e como ela significa e dá sentido a tais relações.

Nos encontros que tivemos em grupo foram nítidas as situações em que alguns colegas a provocavam, chamando-a de burra, por exemplo, ou simplesmente tratando-a de forma diferente em algumas atividades. Em um dia em que Isadora não foi ao encontro coletivo eles deixaram mais clara ainda a situação “*a não professora, a Isadora não, ela é muito chata!*”. Para além de observar a atitude dos colegas acerca desse aspecto, confirmando que há de fato uma rejeição por parte de alguns estudantes, observo também que esse fato surge nos relatos trazidos por Isadora, demonstrando um incômodo por parte da adolescente.

Em um trecho de informação produzida no completamento de frases vejo Isadora se expressar pela primeira vez acerca do assunto: **Sempre quis...** “que alguém não me chingacem”

Em um outro momento, na atividade da cartolina, a adolescente faz o seguinte desenho representando algo que a deixa triste, e temos o diálogo que segue o desenho:



Isadora: *Uma coisa que me deixa triste é quando alguém me xinga [...]. Na imagem, está me xingando e eu estou chorando*

Pesquisadora: *E onde está acontecendo isso?*

Isadora: *Na escola (ela desenha a escola)*

Pesquisadora: *Só acontece na escola?*

Isadora: *Não, às vezes em casa também.*

Pesquisadora: *Quem te xinga em casa?*

Isadora: *Minha mãe, [...] de um monte de nome.*

Pesquisadora: *E na escola, de que te xingam?*

Isadora: *(Pensa, pensa e depois responde) já me xingaram de feia, já me xingaram de... ah, sei lá, esqueci. (Não me pareceu que tinha esquecido, mas sim que não queria falar)*

Pesquisadora: *Tem algum que te incomoda mais?*

Isadora: *Quando me chamam de feia.*

Pesquisadora: *Mas você é linda!*

Isadora: *Eu não acho!*

Pesquisadora: *Por que você não acha?*

Isadora: *Ah! Eu não acho, sei lá.*

Começo a identificar em Isadora uma emocionalidade relacionada à emergência de um sentido subjetivo associado ao sentimento de tristeza e não aceitação de si. Fato esse que posteriormente descubro estar presente também no fato dela muitas vezes não encontrar prazer de ir para a escola. Observo isso nos relatos de seu diário que também corroboram a emergência de um sentido subjetivo relacionado a essa situação.

“Não tem nada de bom na escola, não teve quase nada, ainda bem que ninguém mecheu comigo, não me baterão, aleluia, graças a Deus”

“... eu vou pra igreja e amanhã já é segunda dia de estudar, tomara que não me de azar amanhã, tomara, se Deus quiser”

Hoje o meu dia foi péssimo, acredita que o L. me bateu do nada falando que eu cospi no pé dele, sendo que não fui eu, aí eu apanho do nada, o L. é muito do covarde isso sim, só sabe bater nos outros, não tem dó de mim... eu presto pra ser uma infeliz, eu nunca vou ser feliz na minha vida, o mundo gira né eu vou tentar me arrumar pra ser bonita, ao menos bonitinha né”

“Hoje até que foi legal na escola o L. não me bateu. “

“Hoje o W. não veio para a escola, nem o L. Aí que triste ele não veio hoje, por um lado é bom pelo menos eu não vou apanhar do L”

“Hoje na escola foi péssimo, o L. ne bateu, ele parece que é doido, ele não sente a dor dos outros porque ele do murro, chuta, taca a mochila em mim...”

O ambiente escolar se caracteriza como um local privilegiado no que tange às relações sociais, no entanto para Isadora é notório a não prevalência de relações sociais saudáveis nesse ambiente, primeiramente devido a sua relação ruim com muitos dos professores e segundo devido ao *bullying*, que fica nítido nos trechos relatados pela adolescente. Com relação ao *bullying*, especificamente, percebo em seus relatos que a adolescente acredita sofrer xingamentos, ameaças e agressões dos colegas devido ao fato de “ser feia”, fator importantíssimo em sua configuração subjetiva.

Vale citar que a existência de *bullying* nas escolas tem sido tema reiteradamente investigado nos últimos anos, caracterizando-se por atos repetitivos de opressão, agressão física ou psicológica sem motivação evidente, adotados por um ou mais alunos contra outro, causando dor, angústia e sofrimento e executados dentro de uma relação desigual de poder. Reconhece-se ainda que, em parte, essa forma de violência acontece de forma velada e corriqueiramente na escola, podendo trazer sérios prejuízos físicos, psicológicos, emocionais e acadêmicos aos envolvidos. (FANTE; PEDRA, 2008).

No caso de Isadora é nítido seu sofrimento tanto físico quanto emocional diante da situação, o que reafirma a importância deste aspecto que integra o processo de não valorização de si mesma (se achando feia), juntamente aos momentos de desprazer em estar na escola. Interpreto essas produções como sendo outro núcleo de aspectos importantes para a compreensão da configuração subjetiva da adolescente.

Um outro aspecto chama a atenção nas falas de Isadora: a escola como um espaço de cobrança e medo. Em um trecho do completamento de frases a adolescente afirma que seu maior medo é “*brigar na escola*” e em outro relato que faz em seu diário ela diz: “Hoje eu fiz a prova, tomara que eu tenha acertado porque se eu não tiver acertado minha mãe me mata e ainda mais que eu não fui ontem e não fiz a prova de ontem, mas tomara que dê tudo certo porque eu tô com muito medo de não ter acertado”.

Mesmo que sejam medos relacionados a diferentes aspectos, eles não surgem apenas nessas falas, mas aparecem ainda em diversas conversas minhas com a adolescente. **Esse fato**

chama bastante a atenção me fazendo perceber uma importante expressão relacionada ao sentido subjetivo produzido por ela em relação a seus processos de escolarização. A escola, muitas vezes, se apresenta para a adolescente como um espaço de obrigações e punições.

Todavia, uma outra emocionalidade também aparece nas falas de Isadora. A escola nem sempre é representada como algo ruim. Por mais que tenha poucos amigos, Isadora nem sempre está sozinha e também relata coisas que gosta na escola. Percebo que seus interesses estão na maioria das vezes ligados a momentos culturais, teatrais ou que envolvem músicas ou danças, como se pode perceber no trecho a seguir:

Na escola vai ter uma apresentação igual ano passado todas as turmas dançaram, mas ninguém da minha sala tá se importando, mas eu tô muito ansiosa pra dançar, amanhã eu vou perguntar pra representante qual música nos vamos dançar. Tomara que eu passe de ano.

Em conversa anterior com a psicóloga, ela já tinha me relatado o interesse de Isadora pelo lado teatral, contando que ela tinha participado ativamente de um desfile que aconteceu na instituição. Quando pergunto a Isadora o que ela gosta na escola, a mesma responde afirmando que poderia ter mais intervalo com eventos e danças, e diz ainda: “*podia pelo menos tocar música no intervalo todo dia*”.

Observo, portanto, que a escola ainda pode ter algum sentido para Isadora que a desperte para o prazer em estar naquele ambiente. Busco, assim, me aprofundar nas coisas que ela gosta ou não na escola com o intuito de compreender o sentido da escola para a adolescente e como ela vivencia outras experiências na instituição. Nesse sentido, em um de nossos encontros tivemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *Para que você acha que serve a escola?*

Isadora: *Ah! Na minha opinião eu acho que a escola serve para ensinar a gente, os alunos... dar educação, dar respeito.*

Pesquisadora: *E o que a escola ensina?*

Isadora: *Ensina o que a gente ser no futuro, ensina coisa boas....*

Pesquisadora: *Só coisas boas que a escola ensina?*

Isadora: *Não devia existir a direção*

Pesquisadora: *Por quê?*

Isadora: *Porque eu odeio aquela direção!!!! Suspensão e advertência é a pior coisa que você leva!*

Pesquisadora: *E é só para isso que serve a direção?*

Isadora: *Ah, também a direção serve para ajudar às vezes...*

Pesquisadora: *O que a direção poderia fazer ao invés de dar suspensão e advertência?*

Isadora: *Ah, não sei não! Poderia conversar talvez... quando leva suspensão não muda nada. A pessoa volta a fazer a mesma coisa depois.*

[...]

Pesquisadora: *Para que você vem à escola?*

Isadora: *Eu venho para a escola para estudar, para me esforçar, para passar de ano.*

Pesquisadora: *Para quê?*

Isadora: *Para quando eu crescer eu ser alguém na vida.*

Pesquisadora: *O que você quer ser na vida?*

Isadora: *Quero ser cantora*

Pesquisadora: *Precisa estudar para ser cantora?*

Isadora: *Precisa.*

Pesquisadora: *O que você quer cantar aí?*

Isadora: *Sertanejooooo!* (Fica muito empolgada e começamos a falar sobre música).

A produção subjetiva da escola para Isadora está enraizada em uma perspectiva de futuro, ou seja, algo ainda distante do seu dia a dia. Percebo que falta algo que chame a atenção de Isadora diariamente ali, que a faça ter prazer em estudar. Quando continuo nossa conversa e pergunto o que falta na escola, ela me responde dizendo que falta a pessoa ter respeito com as outras, ter educação: *“são poucas as pessoas que tem respeito com as outras e educação aqui”*. A adolescente retoma mais uma vez questões relacionadas a seus relacionamentos sociais na escola.

Objetivando aprofundar em aspectos relacionados a sua aprendizagem, diversas outras conversas e instrumentos foram realizados com a adolescente. Outros pontos chamam a atenção, principalmente no que diz respeito a como Isadora vive e sente seu processo de aprendizagem. Expressões que dizem respeito à necessidade de se esforçar mais estão sempre presentes nas suas falas, como, por exemplo, no diálogo transcrito acima em que a adolescente afirma que vai para a escola *“para estudar, para me esforçar, para passar de ano”*.

Em outro instrumento a adolescente ainda afirma: **“Preciso... me esforçar”**. E em outra dinâmica conversacional que tivemos pergunto a Isadora o porquê ela acha que tem reprovado o 6º ano, a que ela me responde:

Isadora: *Sabe que eu não sei, lá do jardim 1 até o quinto ano eu era super inteligente, nunca reprovei... aí só foi chegar no 6º ano e eu comecei a reprovar.*

Pesquisadora: *Mas aí deixou de ficar inteligente?*

Isadora: *Foi, é que às vezes a gente é inteligente, mas não se esforça.*

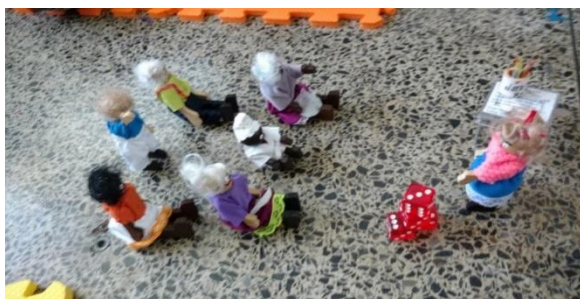
Me parece que Isadora tem consciência do que a escola e a família chama de “dificuldade de aprendizagem” e acredita que isso tem explicação no fato dela não se esforçar. Em um de nossos primeiros encontros pergunto para o grupo se eles sabem por que fazem parte do grupo e a resposta da adolescente é: *“a gente está aqui porque é para você ensinar a gente a aprender um pouco, aprender a estudar”*.

Isadora demonstra diversas vezes já ter incorporado o fato de não saber estudar, de ter dificuldade em aprender e dessa dificuldade ser culpa dela, evidenciando sentidos subjetivos a respeito desse processo. No entanto, a aluna evidencia muita vontade de mudar

a situação e ainda demonstra se incomodar e sentir vergonha, fato que pode ser ilustrado quando ela levanta em um de nossos encontros, fecha a porta e diz: “*vou fechar a porta porque o povo fica falando que a gente é doido*”. Corroborando ainda essa ideia em trechos do complemento de frases, Isadora escreve:

A coisa que mais me preocupa... *quando estou indo mal nos estudos.*
O que eu mais quero... *aprender cada vez mais.*
Aprender é.... *legal.*

Se Isadora quer tanto aprender, por que não consegue? Ou será que consegue? Em diversos momentos em que exploramos situações de aprendizagem Isadora se coloca como uma aluna presente, que fica quieta em sala de aula prestando atenção e querendo entender o professor, como, por exemplo, na imagem a seguir em que ela representa uma situação “ideal” de sala de aula:



Isadora: *Eu fiz assim, aqui é uma sala de aula. Essa aqui (boneca com dedo levantado) está querendo saber a informação que a professora está explicando.*

[...]

Pesquisadora: *O que você está fazendo?*

Isadora: *Estou prestando atenção na professora!*

Assim como demonstra na descrição da imagem anterior, em nossos encontros Isadora sempre se mostrou interessada e ativa nas discussões. Com o grupo de estudantes ela foi a que menos deu trabalho, realizava todas as atividades propostas com interesse e entusiasmo. Tal fato chama mais uma vez a atenção. Por que comportamentos tão diferentes?

Sei que a adolescente não é fácil; há situações em que induz conflitos, outras de enfrentamento com professores; e ela mesma afirma ficar atenta e bagunçar em sala de aula algumas vezes. No entanto, um outro ponto aparece como fundamental nessa relação entre Isadora e a escola, e esse se revela em conversa com um professor da adolescente do ano passado. A entrevista foi feita no início do ano de 2017 e muitos professores ainda não tinham muito contato com a adolescente, por isso a opção de conversar com um professor que passou pelo menos um ano inteiro com ela, no caso, 2016, uma vez que esse podia esclarecer muitos

dos comportamentos e emocionalidades de Isadora . Pergunto a ele como era Isadora em sala de aula, quais suas dificuldades e potencialidades, ele me responde:

“Não observei dificuldade da Isadora no conteúdo que eu ministrava, só que eu ministrava PD. (PD- Projeto Diversificado, nesta matéria o professor tem liberdade de escolher um tema transversal para trabalhar). Era professor de história, mas ministrava PD para o 6º ano. No primeiro bimestre eu tentei fazer uma coisa mais formal e não deu certo, mas não foi só no caso da Isadora, não deu certo com ninguém porque eu tentei tratar de forma mais conservadora. A partir do segundo bimestre eu comecei a tentar uma coisa diferente. Uma matéria que o pessoal gosta muito é de mitologia, comecei a preparar vídeos e a trazer de casa e passar no laboratório de informática e dar as aulas lá. Então assim, sempre que a Isadora se manifestava em sala de aula ela demonstrava ter um conhecimento, ter pegado muito bem o assunto, ela discutia, dava a opinião dela... em algumas outras aulas trabalhava com desenho... por exemplo... a gente via o vídeo sobre a Medusa, discutia em sala de aula e depois na outra aula e pedia para que eles criassem um quadrinho, mas cada um criando sua própria versão. E ela fazia muito numa boa! Eu não sei se eu sou a melhor pessoa para te falar sobre isso, porque se fosse a disciplina de história eu teria trabalhado de uma maneira mais convencional e eu acho que eu teria dificuldades com a Isadora... então eu acho que muito dessa não dificuldade do nosso trabalho ocorreu em função de ser uma aula mais descontraída, com mais brincadeiras, mais lúdica... que não é a forma que eu trabalho na disciplina de história.”

“A partir do momento que é tirada a pressão... para mim é evidente que esse método chama mais a atenção, mas como professor de história eu tenho um milhão de coisas para passar, esse método já não dá mais... Eu não vou conseguir vencer as etapas com esse método que é mais gostoso, mais divertido, mas é muitíssimo mais lento... Para trabalhar PD porque não tem grandes possibilidades em relação ao conteúdo, preciso apenas trabalhar alguma coisa com relação a valores ou socialização... e vendo que eles estão progredindo está ótimo. Não precisa decorar nem uma matéria.”

Através desse diálogo não podemos mais afirmar que Isadora não aprende ou tem dificuldade de aprendizagem, tendo em vista que já sabemos que ela aprende quando se muda a circunstância ou o método de aprendizagem. Todavia, esbarramos aqui em toda uma concepção de ensino, de aprendizagem e de escola, na qual as preocupações do professor não se resumem somente a aprendizagem do estudante, mas também a conteúdos a cumprir em pouco espaço de tempo, avaliações a aplicar, notas a estabelecer e burocracias a cumprir. Continuando a conversa com o professor, ele afirma:

Em relação à perspectiva para Isadora por exemplo.... Dentro desse modelo mais conservador que a gente adota eu não vejo muita perspectiva pra Isadora... se há alguma coisa de boa a se falar é que ela se saiu bem em uma perspectiva diferente, então eu acho que precisaria para extrair o melhor da Isadora, essa perspectiva diferente. [...]. Para mim é claro que a metodologia tradicional que a gente trabalha não dá certo para muita gente e para Isadora, especificamente.

Nesse contexto, qual seja, a aprendizagem de Isadora, sua relação com professores e as metodologias utilizadas, surge uma situação muito interessante: a relação de Isadora com a professora de português. A adolescente apresentada por ter uma situação de conflito, problemas

de comportamento e dificuldade de aprendizagem tem um ótimo desempenho na disciplina de português. Em um de nossos encontros ela chega muito feliz e empolgada me contando: “Eu tirei a maior nota da sala.... Valia 3 e eu tirei quase 3, o resto tudo tirou 1 entende? Então a minha foi a maior... A professora colocou assim “Arrasou, parabéns, você está indo muito bem!!!”.

Isadora se mostrou extremamente orgulhosa e feliz ao se sentir valorizada, da mesma maneira como notei em nosso primeiro encontro quando disse a ela que estava em busca de meninos espertos e inteligentes e ela era um deles. Pergunto então à adolescente a que ela acha que se deve seu sucesso na disciplina. Ela me diz que gosta de português e que é fácil aprender quando sabe a matéria, aspecto também evidenciado no completamento de frases:

É fácil aprender... coisas boas
E difícil aprender quando... não sei fazer alguma coisa

Todavia, há ainda algo subentendido nesse gostar e nessa facilidade que Isadora diz. Pergunto a ela por que ela gosta de português e ela logo me responde: “*Porque a professora é legal!*” Questiono então o porquê de ela achar a professora legal, e temos o seguinte diálogo:

Isadora: *Ela é muito legal!*
Pesquisadora: *Porque você acha que ela é legal?*
Isadora: *Ah, é o jeito dela, ela tem um carinho pelos alunos, é mó legal gente boa. Ela se preocupa demais com nós!*
Pesquisadora: *Como você sabe que ela se preocupa com vocês?*
Isadora: *Porque toda hora ela está ali no pé, falando para a gente estudar, se esforçar, porque ela não quer ver a gente reprovado, quer ver a gente passar de ano para a gente ser alguma coisa no futuro.*
Pesquisadora: *As outras pessoas não fazem isso?*
Isadora: *Não, só ela... Se for para comparar, ela é uma das melhores professoras*
Pesquisadora: *E quem que é o pior?*
Isadora: *O de matemática, sabe o que que ele faz? A gente está quieta e ele manda a gente calar a boca... Ele fala: “desse para baixo sua nojenta, sua não sei o que... aí ele fica xingando”*

Percebo que a relação com a professora é fundamental no processo de aprender de Isadora, tanto quando obtém sucesso nesse processo como quando não obtém. A disciplina que Isadora menos gosta e que tem os piores resultados na escola é curiosamente a mesma que ela tem um relacionamento ruim com o professor. E a disciplina na qual ela obtém sucesso é aquela em que a professora a vê como uma pessoa de valor, com possibilidades e qualidades, se mostrando preocupada com a estudante. **Passo aqui a perceber outros importantes sentidos subjetivos de Isadora com relação ao seu processo de aprendizagem que está ligado ao fato de se sentir valorizada e importante. Nessa situação a professora ao despertar o**

envolvimento e a motivação de Isadora torna-se também um elemento de sentido subjetivo para ela, possibilitando seu desenvolvimento.

Esse segundo eixo, portanto, nos permite destacar alguns aspectos constitutivos da aprendizagem da adolescente, que são:

- Isadora é uma estudante que está em constante confrontação com as normas escolares e com o padrão esperado pela escola;
- O comportamento de Isadora parece estar diretamente ligado à forma com que se sente em sua relação com a escola, professores e colegas;
- É nítido seu sofrimento tanto físico quanto emocional diante da situação de *bullying*. Essa emocionalidade parece integrar o processo de não valorização de si mesma (se achando feia), e se liga também aos momentos de desprazer em estar na escola;
- A escola muitas vezes se apresenta para a adolescente como um espaço de obrigações e punições;
- O sentido da escola para Isadora está enraizado em uma perspectiva de futuro, ou seja, algo ainda distante do seu dia a dia;
- Isadora demonstra diversas vezes já ter incorporado o fato de não saber estudar, de ter dificuldade em aprender e dessa dificuldade ser culpa dela, evidenciando um sentido subjetivo de menor valia. No entanto, obteve sucesso em outras metodologias de ensino;
- Sua relação com os professores é aspecto fundamental em como subjetiva o processo de aprendizagem;
- Seu processo de aprendizagem está ligado ao fato de se sentir valorizada e importante.

5.2.2 Caso Fábio

Eixo 1 – Trajetória de vida: Elementos da constituição subjetiva

Fábio é um adolescente, de cor branca, de 12 anos nascido em Ceilândia- DF. Atualmente reside no condomínio residencial onde a escola da pesquisa se insere, com a mãe, o irmão de 19 anos e a irmã de 18 anos. O pai, que também morava com a família, se separou da mãe e foi embora no ano de 2016. Sua trajetória de vida é marcada dentro de uma realidade social econômica precária. A mãe de Fábio trabalha como empregada doméstica, sua irmã está

desempregada e atualmente grávida e o irmão está envolvido com drogas e também não ajuda em casa. O pai trabalha na Caesb e atualmente também ajuda pouco a família.

Fábio nos conta que a sua rotina consiste em acordar por volta de 9 horas da manhã, comer e ficar assistindo desenho até dar a hora de se arrumar, almoçar e ir para a escola. Sua comida preferida é macarrão com ketchup que às vezes a mãe faz. Após o almoço ele caminha sozinho para a escola por volta de 12h40 e permanece lá até as 17h30. Segundo o adolescente, os melhores momentos na escola são quando está jogando bola ou queimada com os colegas na recreação. Quando volta para casa, geralmente vai para rua jogar bola, andar de bicicleta ou fica em casa mexendo no celular da mãe. Quando volta para casa por volta das 19 horas, toma banho, janta e fica assistindo televisão com a família até dar a hora de dormir. Aos finais de semana, às vezes, passa um tempo com o pai, vai à igreja com a mãe e aproveita ainda mais para viver seus momentos de lazer favoritos: jogar bola e mexer no celular da mãe. Há dias em que falta a escola para ajudar a mãe em seu trabalho de doméstica ou, ainda, vai ajudá-la depois da aula ou nos finais de semana. A irmã de Fábio praticamente não aparece em sua rotina ou em seus relatos.

Fábio iniciou sua vida acadêmica na escola de madeirite construída em caráter provisório no condomínio e que posteriormente virou a atual escola, onde a pesquisa está sendo realizada. Estudou sempre na comunidade, com exceção de alguns meses de 2015 durante os quais o estudante morou com a família em Ceilândia Sul, época em que a mãe tinha arrumado um emprego em um supermercado e a família ficou morando em um quarto no fundo do estabelecimento. Nesses meses Fábio estudou em outra escola pública de Ceilândia, mas logo voltou à escola do Condomínio no final de 2015.

O estudante foi encaminhado a EEAA por apresentar sérios problemas de aprendizagem, faltas constantes, episódios de problemas comportamentais e situação familiar conturbada. Havia por parte dos profissionais em contato com Fábio uma enorme preocupação pelo fato dele não conseguir ler e escrever e medo dele “se perder” devido ao envolvimento do irmão com drogas. Também por esses motivos o adolescente chegou até mim. Ao ser convidado para participar da pesquisa, ele demonstrou alegria e disponibilidade. E, assim, realizamos nossos encontros em grupo e depois individualmente, nos quais em todos eles era muito receptivo e atencioso, pois estava sempre sorrindo.

Em meu primeiro contato com Fábio, que aconteceu juntamente com a Pedagoga da Equipe em uma conversa informal, alguns momentos de sua história de vida foram levantados e me foi possível desde o início observar a importância da família para ele. Um dos aspectos levantados nessa conversa foi a separação dos pais, que me pareceu ser fonte de sentimentos conflituosos

para ele. Em certo momento ele diz: “*Meu pai foi levar minha vó lá na Paraíba e daí voltou com uma mulher e saiu de casa [...] Ela é prima dele, falo com ela normal, mas não gosto dela não, vou para a casa do meu pai só por causa dele.*”

Percebo uma certa angústia de Fábio ao falar da separação dos pais e nos outros encontros também chamam a atenção as reações dele no que diz respeito a relação com seu progenitor. O pai aparece em trechos do completamento de frases no qual o estudante expressa sua vontade de que os pais voltassem: “**Eu gostaria que meus pais...voltassem**” e relata sua felicidade quando vai para a casa do pai: “**Fico feliz quando... vou para o meu pai**”. Todavia, em um outro momento de dinâmica conversacional que tivemos em grupo, ele conta um episódio acontecido na escola quando um colega diz que o pai dele poderia ser preso por isso. Nesse momento Fábio responde e temos o seguinte diálogo:

Fábio: Meu pai não tô nem aí se ele vai ser preso ou não!

Pesquisadora: Cadê o seu pai?

Fábio: A ele mora com outra mulher para lá, fala que vem me buscar para me dar alguma coisa e nunca vem.

Pesquisadora: Tem tempo que você não o vê?

Fábio: Tem tempo já! Algum dia que ele vem me buscar.... Aí nois passa umas duas horas lá na casa dele aí nois vem de novo.

O adolescente por diversas vezes em nossas conversas conta a história do pai ter trazido uma mulher da Paraíba, se mostrando incomodado com a situação. Mesmo assim, ele se expressa em um sentimento que ora aparece demonstrando saudade e felicidade nos momentos em que está com o pai, ora aparece demonstrando revolta por não ter a presença e a ajuda dele. A ajuda surge em nossas conversas com relação a sua situação econômica. Ele relata que o pai sempre diz que não tem dinheiro e nunca ajuda em nada. Um dos instrumentos que esse fator aparece é no completamento de frases onde ele escreve: **Meu pai... é bom, é murrinha.**

A imagem do pai sempre aparece oscilando entre algo bom e ruim. No entanto, em ambas as situações percebo que os sentimentos de Fábio, mesmo em momentos de revolta, estão ligados à falta e à vontade de ter o pai perto novamente. Essa compreensão fica ainda mais perceptível no trecho de diálogo a seguir, que acontece quando peço para o estudante representar sua família através de imagens. Fábio escolhe a imagem a seguir e me fala sobre ela:



Fábio: *Aqui é minha mãe e meu pai*

Pesquisadora: *Eles estão casados na foto?*

Fábio: *Estão! Mas eles separaram há um ano.*

Pesquisadora: *Como foi essa separação para você? O que você sentiu?*

Fábio: *Ah! Eu fiquei muito triste! Muito!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Fábio: *Ah! Porque. Sei lá.... É bom ficar com a família toda em casa!*

(Continua falando...) Ele viajou para paraíba e trouxe outra mulher....

Pesquisadora: *Como era antes deles se separarem?*

Fábio: *Era bom. Ele só chegava à noite, mas eu fazia tudo com ele, a gente jogava bola, mas ele não sabia jogar não (sorri e fica feliz ao lembrar desse momento), eu ia para a feira do rolo com ele, andava de carro com ele, ia para casa da minha tia.*

Pesquisadora: *E agora, como é?*

Fábio: *É ruim. Ele vai vir me buscar sábado ou domingo. Vejo ele uma vez por mês eu acho.*

Pesquisadora: *E como é quando vocês se encontram?*

Fábio: *É bom, mas é ruim demais! Ele só me leva para casa dele...Vem me buscar umas 10 horas e quando dá umas 8 ele vem me trazer. Fico lá com ele e a mulher dele. A mulher dele é maior chata.*

Suas expressões, como a tristeza com relação aos pais terem se separado, as lembranças dos momentos que viviam juntos e que hoje acontecem de maneira diferente para o adolescente ou ainda não acontecem e a falta do pai, que é perceptível em diversas de suas falas e expressões, me permite compreender o conflito vivenciado por ele a partir da tensão nos processos de subjetivação da relação com o pai.

Esse é, portanto, um importante núcleo de sentido subjetivo que participa da constituição subjetiva do adolescente, aparecendo também na fala da mãe, que nos traz ainda um outro elemento relevante na vida de Fábio:

O Pai dele nunca foi presente, nunca veio na escola nenhuma vez, mesmo quando a gente era casado, aí agora ele quer tomar a casa que nois mora. Ai meu filho mais velho falou para ele: "se você tirar a gente daqui você sai daqui é morto, é no caixão, eu te mato!"

Percebe-se então um foco de conflito entre os pais. A mãe confirma que o adolescente tem pouco contato com o pai e que na verdade nem estava tendo contato porque a atual mulher

não permitia os encontros. Posteriormente, a mãe me traz relatos sobre seu filho mais velho, irmão de Fábio, que ocupa papel relevante na vida do adolescente.

O fato de o irmão estar envolvido com drogas ficou evidente em vários momentos da pesquisa; é uma situação que preocupa muito o adolescente e desencadeia um de seus maiores medos: o irmão ser preso. A primeira vez que ele me fala do irmão é em uma de nossas conversas na qual ele está me contando de sua rotina em casa: *“Minha irmã fica em casa, arruma a casa, lava a louça e meu irmão fica vagabundando na rua.... Ele fuma maconha, essas coisas...”*

Em um outro encontro ele representa o irmão com a seguinte imagem e me fala mais sobre ele:



Pesquisadora: *Esse aqui, quem é?*

Fábio: *É meu irmão!*

Pesquisadora: *Seu irmão se parece com ele? (Imagem)*

Fábio: *Não! Ele tem um bocado de tatuagem, é moreno, tem um bigode vei.... E não veste essas camisas assim não.... Veste só blusa da Oakley....*

Pesquisadora: *O que seu irmão faz da vida, ele trabalha?*

Fábio: *Não*

Pesquisadora: *Sua mãe ajuda ele?*

Fábio: *Não, ele arruma uns dinheiros ai de vez em quando, não sei como não.*

Fábio continua contando sobre o irmão e afirma que ele só mexe com droga, e que *“roubar ele não rouba”*, dizendo ainda que ele entregou o currículo para trabalhar, que só falta o chamarem. Afirma que ele desenha muito bem e me mostra um desenho que o irmão fez em seu caderno (uma folha de maconha). Tento me aprofundar um pouco mais em como ele vive a questão das drogas e do irmão e ele me diz *“eu fico falando: para de fumar esses negócios véi, mas ele só me manda calar a boca [...]; para mim é muito ruim, queria que ele parasse para ele não ser preso”*.

A união desses elementos permite construir um indicador relacionado à relação de Fábio com o irmão, percebendo-se uma emocionalidade que se expressa em preocupação, medo e angústia. Entre os sentimentos que aparecem também nos trechos do completamento de frases, destaca-se: **A coisa que mais me preocupa... meu irmão mexendo com droga e meu maior**

medo é.... que meu irmão seja preso. Ambas as respostas se relacionam com o fato de o irmão usar drogas e ao medo dele ser preso. Esse sentimento ainda é confirmado pela mãe, que ao falar da relação entre os filhos, afirma: *“é muito boa, mas ele sofre demais de ver o irmão dele usar droga. Qualquer cheirinho de alguma coisa ele fica agoniado.”*

Toda essa vivência com o irmão parece mostrar uma situação diferente daquela preocupação inicial da escola. Ainda que os profissionais demonstrem um certo receio de que o irmão influencie o adolescente, o que percebo é que Fábio criou sentidos contrários com relação ao uso de drogas; há uma certa aversão mesmo à situação e uma vontade de combatê-la. Esse fato fica ainda mais nítido em diversos momentos em que o adolescente expressa sua vontade de ser policial afirmando que quer tirar os bandidos da rua: *“tem muito aqui no [condomínio], tens uns peba lá que fica roubando, fumando maconha na esquina”*. Pergunto se ele prenderia o irmão caso fosse policial, ele me diz que não, mas afirma que se não fosse o irmão dele ele prenderia.

Com esses elementos observa-se um indicador de que o irmão constitui um núcleo de sentido subjetivo importante para Fábio, participando da configuração subjetiva da forma como o adolescente se porta diante de situações conflituosas envolvendo drogas, violência e roubos, situações extremamente presentes na comunidade em que vive. Esse sentido gera ainda implicações nas produções subjetivas de Fábio acerca de sua expectativa de futuro, o que vem a implicar também em sua escolaridade, como veremos no próximo eixo.

A dinâmica subjetiva do adolescente vem apontando para a família como um forte núcleo na produção de sentidos subjetivos de base simbólico emocional, que se manifesta até agora na relação do adolescente com o pai e o irmão e que aparece também e mais forte ainda na relação com a mãe.

A mãe de Fábio é uma mulher que sustenta os 3 filhos com enorme dificuldade. Trabalha desde a adolescência como empregada doméstica, nunca teve oportunidade de estudar e mal consegue escrever o próprio nome. Aparece ainda ter sérios problemas de saúde e emocionais. Em nossa conversa relatou ter depressão, tomar remédios controlados diariamente, além de ir com frequência ao médico devido a problemas de saúde que no momento poderia estar relacionado a uma suspeita de câncer no útero. Em nossa conversa ela relata ainda os problemas financeiros que vive em casa. Nesta ocasião diz que precisava de 1 real e 80 centavos para pegar o cartão do material escolar do Fábio e que não tinha esse dinheiro.

Fábio vive todos esses aspectos da vida da mãe juntamente com ela, a acompanha nos médicos ou sabe, inclusive com detalhes, dos problemas de saúde dela, com exceção da suspeita

de câncer que ela optou por não contar ao filho. Compartilha com ela os problemas financeiros, se preocupando com eles e ainda ajuda a mãe no trabalho dela, nas atividades de limpeza, alegando que com os problemas de saúde ela tem algumas dificuldades e por isso ele vai ajudá-la.

A mãe para Fábio aparece como seu maior vínculo emocional. Ele demonstra ter muito amor e cuidado para com ela o tempo inteiro, como se fosse o “homem da casa”. O fato de ajudá-la no trabalho não aparece para o adolescente com um sentimento ruim ou de revolta, ele relata as situações de maneira tranquila como algo corriqueiro do seu dia a dia, como se pode observar a seguir:

Pesquisadora: *Como foi seu dia?*

Fábio: *Sai com minha mãe!*

Pesquisadora: *o que vocês fizeram? Vocês costumam sair juntos?*

Fábio: *Não, saio junto com ela só para ir para o serviço com ela...*

Pesquisadora: *E o que você fica fazendo lá no serviço dela?*

Fábio: *Fico ajudando ela lá.... Porque lá é um prédio né, aí tem que ficar subindo e descendo escada com o balde de roupa aí eu levo o balde.... Hora dessa acho que ela ainda está lá na UPA.*

Pesquisadora: *Porque ela está na UPA....*

Fábio: *Tá com suspeita de dengue ou infecção urinária*

Pesquisadora: *Como é a saúde da sua mãe?*

Fábio: *É boa não, ele tem um bocado de coisa.*

Pesquisadora: *Como foi o final de semana Fábio?*

Fábio: *Fui ajudar minha mãe no serviço.*

Pesquisadora: *o que você gosta de ir para lá?*

Fábio: *Ah! É bom, não tenho nada para fazer em casa mesmo. Ainda bem que não tinha roupa suja... só ajudei a passar o pano na casa e lavei o banheiro.*

[...]

Pesquisadora: *E como está a mamãe?*

Fábio: *Ela estava com suspeita de mioma.*

É interessante como os relatos acerca do serviço da mãe surgem juntos a outros conexos a saúde dela, e se relacionam também com a situação financeira da família. Em um de nossos diálogos estávamos falando sobre a escola quando ele me diz que a mãe não tem dinheiro porque não estudou. Para ele se a pessoa não estudar, não sobra muita opção “*Vai ter que trabalhar na limpeza... minha mãe não estudou não, aí ela trabalha de doméstica*”. Pergunto a ele ainda se é por isso que ele quer estudar e temos o seguinte diálogo:

Fábio: *Sei lá.... Para ajudar minha mãe, comprar uma casa para ela.... Ajudar ela em tudo que ela precisar.*

Pesquisadora: *O que mais você queria dar para sua mãe?*

Fábio: *Tudo.... Se eu tivesse um trabalho e recebesse dinheiro assim eu dava era tudo para minha mãe logo!*

Pesquisadora: *E para você?*

Fábio: Depois eu vejo, o dinheiro que sobrar eu pego e compro alguma coisa para mim.

Podemos estabelecer um indicador da relação entre os sentidos subjetivos produzidos em relação à figura materna e a situação financeira da família, como elementos importantes na base da produção de outros sentidos subjetivos que se manifestam no comportamento de Fábio em outros contextos, como por exemplo na motivação para estudar que falaremos no próximo eixo. É possível ainda observar como a emocionalidade de Fábio está ligada com a mãe, chegando inclusive a se importar muito mais com a felicidade e o bem-estar dela.

A partir desses elementos, há alguns pontos que permitem elaborar hipóteses de como a família está, para Fábio, organizada subjetivamente. O relacionamento com a mãe aparece como um elemento importante na lógica configuracional do adolescente, que perpassa por sentimentos relacionados ao amor incondicional por ela, a necessidade de protegê-la e de ajudá-la a ter uma vida melhor. No completamento de frases, ele escreveu: *Me sinto bem quando... minha mãe está perto \ Meu maior medo... perder minha mãe\ Amo... minha mãe, \ Minha mãe é... bonita \ Eu prefiro... Que minha mãe seja feliz.* É possível através desses trechos e de todos os outros elementos analisados observar uma implicação dos sentimentos da mãe na produção subjetiva de Fábio, principalmente quando ele relaciona a felicidade e o bem-estar dele com os sentimentos dela.

Além do aspecto familiar que se mostra como um importante núcleo de produção de sentidos subjetivos nas relações do adolescente com pai, mãe e irmão, e que perpassa uma situação de vulnerabilidade econômica na qual a família vive, uma outra perspectiva chama a atenção quando observo também a situação financeira da família sob a perspectiva de como Fábio a vive, quando não está preocupado com os cuidados que tem com a família.

Fábio em nenhum momento parece ser um menino revoltado com sua situação, e em nenhuma situação pareceu estar reclamando, mas as falas acerca de algumas faltas surgiam naturalmente em nossos diálogos. Em uma de nossas conversas sobre a escola uma expressão do adolescente quando conta uma situação chama muito a atenção. Segue o relato dele:

Minha mãe fala que se eu reprovar eu vou só perdendo as coisas... aí ela veio aqui na escola e a professora falou que eu estava me esforçando, aí na hora que eu cheguei em casa tinha uma bicicleta dentro da sala.... Aí eu perguntei de quem era a bicicleta e ela disse que era para mim [...] Só que ela era rosa, aí eu peguei um spray e pinteí.

No momento em que Fábio me conta que a mãe disse que era para ele a bicicleta, seus olhos enchem de lágrimas e a emoção do adolescente fica mais evidente ainda, chegando inclusive a me contagiar. Percebo naquele momento uma gratidão muito grande do adolescente por sua mãe, ao observar toda a dificuldade que eles passam e ainda assim lhe presenteando com a bicicleta. Parece que há em Fábio uma vontade muito grande de crescer e melhorar sua situação de vida. Por mais que ele tenha consciência de sua condição de vida, ele não deixa de desejar alguns objetos que não pode ter e querer viver situações diferentes das que sua condição permite.

Um exemplo disso é o sonho do adolescente de ter um celular, fato que aparece em muitos de nossos diálogos e instrumentos de pesquisa. Ele relata diversas vezes que fica mexendo no celular da mãe e certa vez em conversa com a mãe descubro que ela não tem um smartphone e sim um celular daqueles simples que apenas faz ligação e manda mensagem. Conta ainda que ele sempre pede um celular, que ela queria muito dar isso a ele, mas que infelizmente não consegue. Além disso, o objeto de desejo de Fábio aparece no completamento de frases: “Sempre quis... ter um celular”. E quando ele faz atividade da cartolina e desenha o que o deixa triste: não ter um celular.

Outro relato que também representa a situação citada é quando peço a Fábio que represente com imagens algo que o deixe feliz. Surgem então as duas imagens a seguir:



São duas imagens ligadas ao futebol que ele apresenta como algo que o deixa feliz. Me referindo à primeira imagem, pergunto qual pé era o dele, tendo em vista que não apareciam rostos na imagem, então ele me responde: *essa aqui oh... só que a minha está toda rasgada veia. É uma que minha tia me deu a tempo, era do meu primo*. Em seguida ele fala da imagem do tênis “*Esse aqui é um tênis que eu sempre quis ter..... Tipo aquelas botinhas da Oakley.... Igual àquela que o E. tem...*”.

Esses trechos, unidos aos outros elementos e à toda a história de Fábio, me permite obter **um indicador de como o adolescente se sente diante de sua situação econômica,**

demonstrando uma certa aceitação da condição de vida da família, mas também demonstrando uma emocionalidade que indica sentimento de tristeza e falta em alguns momentos. Ao analisar os elementos de sua história percebe-se ainda que os sentidos relacionados a essa situação não se desdobra em uma postura de revolta do adolescente, mas se mostra como uma fonte na qual o adolescente aparenta ter para tirar mais motivos para crescer.

Esse primeiro eixo, portanto, permite destacar alguns aspectos constitutivos de Fábio, quais sejam:

- Fábio vivencia um conflito a partir da tensão nos processos de subjetivação da relação com o pai, do qual sente muita falta, que está diretamente ligada à tristeza com relação aos pais terem se separado;
- A mãe de Fábio ocupa papel relevante em sua configuração subjetiva. Essa importância é perceptível em sua necessidade de assegurar o bem-estar dela.
- Há um indicador da relação entre sentidos subjetivos produzidos em relação à figura materna e a situação financeira da família, como elementos importantes na base da produção de outros sentidos subjetivos que se manifestam no comportamento de Fábio em outros contextos;
- O irmão constitui um núcleo de sentido subjetivo importante participando da constituição subjetiva e da forma como o adolescente se porta diante de situações conflituosas que envolvem, por exemplo, drogas, violência e roubos, situações presentes na situação de vulnerabilidade em que vive;
- A vida na comunidade e o conflito com o irmão gera uma produção subjetiva acerca de expectativas para o futuro, tal como o estudo como possibilidade de melhoria de vida e para vir a ser policial;
- A situação de vulnerabilidade econômica que Fábio vive demonstra ser um elemento importante em sua constituição subjetiva, que se manifestam em comportamentos e desejos.

Eixo 2 – Trajetória escolar: Elementos da constituição subjetiva

Fábio iniciou sua vida escolar em 2009, quando tinha 4 anos de idade. Foi aprovado do 1º período até o 4º ano do Ensino Fundamental, e em 2015 reprovou pela primeira vez no 5º ano. Hoje o estudante possui 12 anos, está cursando o 5º ano pela terceira vez e ainda se encontra em processo de alfabetização.

A trajetória escolar do adolescente é composta por diversas situações nas quais ele não consegue acompanhar a turma e nem alcançar os objetivos propostos pela escola e professor. Algumas aprovações de Fábio até o 4º ano se devem ao fato de não se poder reprovar estudantes naqueles anos.

Segundo pedagoga da EEAA, Fábio possui enorme dificuldade de aprendizagem. Percebe-se no estudante atitudes de vergonha com relação ao seu processo de aprendizagem, resultando muitas vezes em uma atitude de negação em relação a esse processo, não aceitando, por exemplo, receber ajuda de ninguém. Afirma a pedagoga que ele não aceita que os professores façam intervenções em seu caderno e apesar de já ter sido convidado várias vezes a participar do reforço escolar e dos atendimentos com ela, Fábio não comparece porque tem vergonha. Diz ainda que sempre que ele percebe que vai ser reprovado, foge da escola. A pedagoga confirma aspectos de sua vida familiar, citando como sendo relevante na vida de Fábio. o seu contexto familiar, falando que a mãe é depressiva e não dá muita assistência ao filho no que diz respeito à escola, ocasião na qual fiquei sabendo que o irmão era envolvido com drogas, o que, segundo ela, gera um ambiente conflituoso em casa. Ainda, de acordo com a pedagoga, a mãe quando chamada à escola para falar das dificuldades do filho sempre usa algo relacionado à saúde dele para justificar: *“quando ele era mais novo dizia que ele tinha bronquite asmática, por isso tinha dificuldade de aprender”*.

Além das relações familiares, um episódio de um acidente que Fábio viveu há dois anos aparece como possível motivo de *“trauma”* para a dificuldade de aprendizagem do estudante. Esse episódio surge tanto na fala da pedagoga quanto da mãe do adolescente. No encontro com a pedagoga a situação aparece quando ela pede que o estudante me relate o fato; e no encontro com a mãe o episódio surge de maneira mais pontual, como se pode observar no trecho de uma fala dela a seguir:

[...] depois do acidente ele mudou completamente, mudou assim o comportamento da escola de aprendizagem. Tem até as vistas, até as vistas o menino está com problema de vista [...], mas ele não tinha problema nenhum de aprendizagem.... Não tinha nada! Nada! Foi por causa do acidente, separação, meus problemas de saúde, que as vezes eu desmaio também. Foi na mesma época isso tudo! [...] Ele viu o cérebro do tio dele para fora. Foi um acidente ali voltando de águas lindas. O carro capotou foi sete vezes, era para ele ter morrido. Sabe o que foi que o pai dele fez... tirou ele do acidente. Fábio saiu do carro e foi chamar ajuda.... Sentia muita dor de cabeça, mas fez exame não tinha nada.... Depois foi para o psicólogo.... Mas ele mudou. Ficou mais triste depois do acidente. ”

Importante citar que no relato anterior que Fábio faz a pedido da pedagoga, ele conta o episódio de maneira descritiva e afirma que nem se quer chegou a ver o tio que faleceu no

acidente, diz que achou que ele tinha ido embora. A situação afirmada pela mãe como causa e levantada pela escola como uma das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem do estudante não aparece nas falas do adolescente a não ser que o assunto seja trazido por terceiros. Quando conversei com ele sobre o assunto, Fábio não demonstrou nenhuma emoção que pudesse estar relacionada a algum tipo de “*trauma*”, sua única expressão a respeito foi que sentia saudades do tio às vezes. Vale ainda citar que as “dificuldades de aprendizagem” apresentadas pelo estudante são anteriores a esse episódio.

Ao analisar a trajetória escolar de Fábio através dos documentos escolares, principalmente os relatórios de desenvolvimento individual de acompanhamento dos estudantes³, alguns aspectos chamam a atenção. Desde o início da vida escolar surgem nos relatórios falas acerca das dificuldades do adolescente. A primeira aparece ainda em 2009, quando o aluno tinha 4 anos e havia acabado de iniciar sua escolarização: “*Demonstrou dificuldade mesmo com o auxílio da ficha na escrita do pré nome*” (Relatório de desenvolvimento individual e acompanhamento semestral, 2009).

Nos anos seguintes pode-se também observar relatos acerca de suas possíveis dificuldades, como, por exemplo, em 2010, quando cursava o 2º período: “*Ao realizar as atividades que envolvem reescrita de palavras identificando e manipulando as letras do alfabeto móvel, não elabora hipóteses significativas [...] reconhece pouco as letras do alfabeto*” (Relatório de desenvolvimento individual e acompanhamento semestral, 2010), ou em 2011 quando o estudante cursava o 1º ano aparece: “*o aluno participou dos projetos intraclasse e interclasse e reagrupamento com o objetivo de sanar as dificuldades encontradas na área de leitura, escrita e resolução de operações simples*” (Registro descritivo, 2011)

Nos primeiros anos de sua escolarização, 2009 a 2012, além da percepção por parte dos professores sobre as possíveis dificuldades de Fábio, outro ponto parece relevante nos relatórios: a infrequência que Fábio apresentava. Estava sempre presente nos relatórios falas como: “*Fábio falta muito e é muito agitado*”\ “*o aluno apresentou um número muito elevado de faltas*” \ “*o aluno ainda faltou muito as aulas*”\ “*a partir do segundo bimestre começou a*

³ O Relatório Descritivo Individual do Aluno é o documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, devendo ser apresentado à Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino – Cosie, quando solicitado. Será usado como fonte informativa em reuniões com os pais/responsáveis, pelo estudante, na Coordenação Pedagógica e no trabalho com os estudantes que demandam necessidades específicas. Deve ser preenchido sem emendas ou rasuras. O professor deve registrar informações acerca do desenvolvimento integral da criança/estudante, contemplando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais em consonância com o Currículo das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

faltar muito". Na educação infantil, em um semestre com 100 dias letivos, Fabio chegava a faltar quase 50%, fator que pode ter relevância em sua trajetória escolar.

Além das faltas, outro aspecto chama a atenção: nos primeiros anos de escolarização de Fábio, além de questões relacionadas às suas dificuldades, apareciam com mais frequências questões relacionadas ao seu interesse em adquirir novos conhecimento e ao seu bom relacionamento no ambiente escolar. Aponta-se *"uma criança que se socializa bem com colegas e professora"* ((Relatório de desenvolvimento individual e acompanhamento semestral, 2009), *"gosta muito de brincar durante as tarefas, mas as executa até o final"* (Relatório de desenvolvimento individual e acompanhamento semestral, 2010) *"Sua relação com professora e colegas era boa"* (Registro descritivo, 2011) *"estudante relacionou-se bem com a turma e foi participativo, se desenvolvendo bem"* (Registro descritivo, 2012).

Nos anos seguintes, a partir de 2013, quando o estudante cursou o 3º ano, os relatórios apontam para uma piora significativa no comportamento de Fábio, que é apresentado diversas vezes com características agressivas, como se pode conferir nos trechos a seguir:

"O aluno tem apresentado uma postura difícil de trabalhar e um comportamento incompatível com o ambiente por apresentar certos momentos de agressividade e brincadeiras e conversas paralelas que chegam a atrapalhar o desenvolvimento das atividades propostas" (Registro descritivo, 2013)

Demonstrou-se apático as atividades realizadas em sala e extrema agressividade comportamental com os colegas. O aluno não mostrou interesse mesmo com as intervenções e o auxílio constante do professor. Por vezes, simulava, estar desenvolvendo as atividades (Registro descritivo, 2016)

O comportamento do adolescente passou também a ser alvo das observações dos professores juntamente com suas dificuldades. Ora ele era apresentado como um menino agressivo, ora com um comportamento mais sociável, assim ele era visto sempre como aquele estudante que possuía muita dificuldade. Com o passar dos anos essas "dificuldades" foram se acentuando cada vez mais, os níveis de dificuldade das matérias aumentavam e Fábio, que ainda estava aprendendo a ler, ficava muitas vezes para traz. Alguns trechos dos relatórios apontam para tentativas de atividades diferenciadas com o aluno, no entanto, como esse também não aceitava as intervenções, muitas vezes ocupou lugar de um aluno copista em sala de aula, estando ali apenas de corpo presente. É possível observar seu rendimento e um pouco dessa situação nos trechos de relatórios a seguir:

"Sua leitura é fragmentada e lenta, produz pequenas frases, mas com bastante erros ortográficos... O aluno está apto a cursar o 5 ano em 2015 por forca da lei que não

permite reprovar alunos no 4 ano. Ressalta-se que o mesmo não apresenta pré-requisitos cognitivos para cursar o 5º ano, necessitando de reforço contínuo ao longo do próximo ano” (Registro descritivo, 2014)

“O aluno neste bimestre apresentou rendimento insatisfatório. Apresenta serias dificuldades para a série em que se encontra. Não sabe ler. Escreve do quadro (aluno copista) com erros e com uma caligrafia difícil de ser entendida. Não sabe usar o caderno corretamente. Acredita-se que o aluno se encontra no nível silábico, visto não aceitar fazer o teste da psicogênese ou produzir algum texto para se fazer o mapeamento ortográfico” (Registro descritivo, 2015)

“O aluno Fábio apresentou poucos avanços no que tange aos processos formativos da leitura e da escrita e do cálculo matemático. [...] O aluno não mostrou interesse mesmo com as intervenções e o auxílio constante do professor. Por vezes, simulava, estar desenvolvendo as atividades” (Registro descritivo, 2016)

Com interesse em compreender um pouco mais a trajetória de Fábio para além dos relatórios escolares busco conversar com seus professores e consigo ter acesso a um professor do ano de 2016. Em uma conversa informal que aconteceu na sala dos professores ele me disse “...até despoluir, descontaminar o Fábio vai levar muito tempo”. Pergunto por que ele acha isso e ele então me responde: “O Fábio só vai melhorar se tirar ele daquela família e colocar em outra [...]; ali é perigoso até ele se tornar um marginal”. Nesse momento uma outra professora que passa rapidamente pela sala, ouve a conversa e diz “tem menino que quando dá para ser marginal, não tem jeito! Nem adianta tentar!”. O antigo professor de Fábio então me diz: “O Fábio só precisa de um direcionamento, ainda não é marginal não!”.

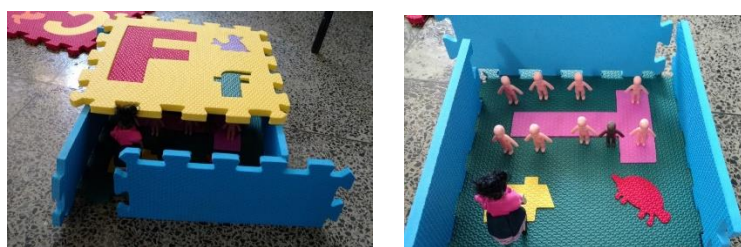
Aproveito esse momento para buscar mais informações com o professor e temos então uma longa conversa, na qual ele contou como Fábio era em sala de aula e sobre o seu processo de aprendizagem. Me disse que a sua aprendizagem sempre foi muito fraca, que provavelmente ele tinha algum problema: “sempre achei que ele devia ser tratado, mas ele não quer... a família não quer”. Voltou novamente a falar da estrutura familiar do aluno, afirmando que a maioria das pessoas tem a ilusão de que a escola vai resolver o problema das crianças, mas que para ele a família tem um peso muito maior; se essa não está estruturada é praticamente impossível fazer algo na escola.

Entre concepções ambientalistas e inatistas parece haver a convicção de que a família é um problema e que em relação ao adolescente existem faltas e limites. Além disso, temos evidências de que a dimensão subjetiva estava ausente na relação entre o professor e Fábio. A única preocupação era oferecer tarefas diferentes, não importando como elas chegariam até o aluno. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade ajuda a romper com essa concepção linear da aprendizagem, a partir do momento em que compreende esse processo como produção subjetiva singular, que se relaciona com as configurações subjetivas da pessoa que emergem nessa

experiência concreta (GONZÁLEZREY, 2007a). Por consequência, para o processo de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de Fábio, seria necessário compreender suas produções subjetivas e suas relações com a aprendizagem. Nesse sentido, tivemos diversos encontros em grupo e individuais, pautados no espaço dialógico como um importante espaço que possibilita expressão do sujeito e possibilidades de mudança.

Ao falarmos sobre a escola, Fábio me conta que a disciplina que mais gosta é artes: *“desenho, igual agora que a gente estava fazendo lá na sala, tipo um mural, aí eu estava fazendo lá, era duas árvores, umas massinhas...”*. Nesse dia, quando cheguei na sala de aula, Fábio estava muito empolgado com a atividade. Outro aspecto que sempre está presente quando ele fala da escola são as atividades esportivas, já que gosta muito da recreação, de jogar queimada e futebol e, inclusive, em uma atividade que fazemos de montagem de cenas, quando peço para ele fazer uma cena que represente a escola, ele monta uma na qual está jogando vôlei.

A escola é representada por Fábio também em uma cena na qual ele representa a sala de aula da seguinte forma:



Quando pergunto para ele sobre a cena, ele a descreve dizendo: *“Aqui é a sala de aula, esse aqui estava bagunçando, a professora brigou e ele saiu correndo”*. Pergunto o que ele estava fazendo e ele afirma que estava prestando atenção na aula. Em seguida me diz que já levou uma suspensão e quase foi expulso porque colocou uma bombinha embaixo da cadeira da professora. Ao conversarmos sobre esse episódio, Fábio afirma que não se importava muito e diz: *“antes eu gostava mais de fazer bagunça... Antes nem o caderno eu trazia”*, relacionando ainda o fato de bagunçar com o fato de ter reprovado de ano.

A bagunça juntamente à conjuntura de muitas reprovações e à ligação dessas situações pela escola as suas circunstâncias familiares é o que faz com que Fábio chegue até a Equipe e posteriormente se encaixe como participante da pesquisa. Essa situação também aparece no trecho de diálogo a seguir que tivemos em outro momento:

Pesquisadora: *Como é que você se sentiu quando reprovou?*

Fábio: *Ruim*

Pesquisadora: *Ruim como? Qual foi a sensação?*

Fábio: Sei lá!

Pesquisadora: Porque você acha que reprovou?

Fábio: Bagunça... não fazia nada!

Pesquisadora: Mas você não fazia nada porque queria bagunçar ou você tinha dificuldade em alguma coisa?

Fábio: Bagunçava, tinha dificuldade, não fazia nada.... Meu caderno só ficava em branco! Eu não conseguia fazer o dever e ia bagunçar.

Poderíamos construir interpretação de que as circunstâncias de mal comportamento que aparece na bagunça de Fábio parece ser uma trama que ele constrói para não ser a pessoa vista nas suas faltas. Ao ter mau comportamento e fazer bagunça ele foge do foco da dificuldade optando por não ser visto como o estudante que tem dificuldade de aprendizagem. No entanto, mesmo que assuma esse papel, Fábio parece ter consciência de suas dificuldades e isso aparece em diversos momentos de nossas conversas, como, por exemplo, no trecho de completamento de frases que ele diz: **Sinto dificuldade... em aprender a ler**, ou nos trechos de diálogo a seguir:

Fábio: Oche!... Quando alguém pergunta se eu sou bem na escola eu falo que eu sou mais ou menos... Eu lá vou ficar mentido?

Pesquisadora: Por que mais ou menos?

Fábio: Eu não sou muito bom não!

Pesquisadora: Por que não?

Fábio: Sei lá!

Pesquisadora: Em que você tem mais dificuldade?

Fábio: Um pouquinho de cada.

Fábio muitas vezes se mostra incomodado e com vergonha quando não sabe fazer algo, principalmente quando diz respeito à leitura, fato que pode estar mais uma vez ligado à situação de bagunça. Nessas ocasiões ele geralmente se mostra contrário à realização das atividades, atitude que no completamento de frases ele mesmo diz ter: **Quando não consigo aprender... eu não faço mais o dever.**

Algumas de nossas atividades exigiam a leitura e a escrita e nelas foi possível observar com clareza as reações do estudante. Em um de nossos encontros ele me diz gostar muito de computador. No encontro seguinte peço para ele levar uma música e usamos o computador para procurá-la e ouvi-la. Quando peço a ele para digitar a música descubro que na verdade ele não tinha contato com computador e só digitou o nome da música quando, juntos, fomos vagarosamente descobrindo letra por letra das palavras para ir digitando.

Um outro aspecto chama muito atenção nesse encontro. Pedi a ele que lesse o que estava na tela do computador e observei ele forçando os olhos de maneira que me despertou a dúvida, se ele não estava conseguindo ler porque não sabia ou se estava com dificuldade em enxergar.

Pedi que Fábio lesse uma palavra que estava em um papel próximo, ele não conseguiu. Em seguida escrevi a mesma palavra com letras grandes no computador e pedi que ele lesse, ele conseguiu. Conversei com Fábio a respeito e ele me disse que a visão ficava embaçada quando ia ler, por isso muitas vezes não conseguia. Perguntei se já usou óculos ou fez exame de vista e ele disse que já havia falado com a mãe e ela iria levá-lo, mas que ainda não puderam ir. Ao conversar com alguns professores de Fábio de anos anteriores, ninguém, até então, havia notado essa dificuldade no aluno.

Essa situação causou muita curiosidade, pois parecia que tínhamos ali um problema físico relacionado à visão, até então despercebido pela escola. Seria essa uma possível causa para as dificuldades de Fábio?

Em um outro encontro, no qual realizamos o completamento de frases, assim que mostrei o instrumento ele me diz: “*A nãooooo!*”. Me conta que a professora deu uma atividade parecida no dia anterior e ele teve que ficar completando as frases. De nenhuma maneira eu consegui fazer com que ele escrevesse as respostas, mas a fim de confirmar a questão relacionada à visão, pedi a ele que lesse as frases na folha, o que ele mais uma vez não conseguiu; em seguida escrevi a mesma frase em letras maiores e ele conseguiu com mais facilidade, confirmando a dificuldade dele em enxergar.

Fizemos o instrumento oralmente, no entanto, entre nossas conversas nesse dia tivemos um diálogo no qual Fábio me diz um pouco de seus sentimentos quando escreve. Pergunto a ele porque não gostou de fazer a atividade de completamento com a professora e ele me responde:

Fábio: Não... eu fico fazendo assim, aí sei lá, me dá agonia.

Pesquisadora: Por que te dá agonia?

Fábio: Porque sei lá! Não gosto não!

Pesquisadora: Mas do que exatamente você não gosta?

Fábio: Não, porque tipo assim, é na folha e eu não gosto muito de fazer dever assim muito na folha não.

Pesquisadora: Mas se eu te perguntar e eu mesmo escrever as respostas na folha fica de boa para você?

Fábio: Se eu não tiver que escrever aí fica de boa! (...) Igual ditado... eu estava fazendo lá na sala, gosto não.... Nem fiz!

Pesquisadora: Por que você não fez? Por que não gosta?

Fábio: Porque é ruim! Porque me dá uma agonia e eu não faço não!

Pesquisadora: Da agonia por que você não consegue?

Fábio: Não, eu dou conta, mas só que eu não gosto.

Pesquisadora: Você tem dificuldade de escrever?

Fábio: Muito não.

Pesquisadora: Então porque não gosta

Fábio: Sei lá!

A expressão de Fábio com relação à agonia que sente indica um fator importante em sua configuração subjetiva. Segundo González Rey (2011a), as operações intelectuais em crianças com dificuldades de aprendizagem podem ficar bloqueadas por emoções que as impedem de se tornarem sujeitos nessas operações. **Os sentidos subjetivos de Fábio em relação a sua dificuldade que às vezes me dizia que tinha mas que em outras vezes, como no diálogo, as negava, pareciam se manifestar em emoções, como a sensação de agonia.** “A emoção é uma forma de expressão da pessoa diante de uma experiência vivida” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.139). Dessa maneira, podemos ter um indicador de que as emoções participavam das bases dos processos simbólico-emocionais de Fábio com implicações na configuração subjetiva da aprendizagem, que se expressava em comportamentos visivelmente contraditórios.

Além disso, o fato de se negar a fazer as atividades, notório em diversas situações, pode estar relacionado ao indicador da existência de sentidos subjetivos em relação ao erro e à vergonha, que antecipava as situações de fracasso e funcionava como um mecanismo de defesa.

Ainda nessa perspectiva dos desafios que Fábio vem enfrentando em sua aprendizagem busco entender o que poderia facilitar sua aprendizagem. O que deixa mais fácil e o que deixa mais difícil aprender? Aqui surge um aspecto relevante em sua aprendizagem neste momento de sua vida. Quando pergunto a ele quando ou como fica mais fácil aprender, ele me responde: “*É fácil aprender com a professora ensinando*”. Situação que também aparece no completamento de frases: **É fácil aprender... quando a professora chama lá para trás e me ensina.**

Observo nesses e em outros momentos que a atual professora de Fábio ocupa neste momento um importante papel na sua aprendizagem, que inclusive tem contribuído para mudar sua postura na escola e na relação com o processo de aprender. Em um de nossos encontros peço para que ele represente a escola na cartolina com imagens ou desenhos e para tal ele faz o desenho da professora e temos o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Como é sua relação com a professora?

Fábio: É bem eu gosto dela!

Pesquisadora: E das outras e outros que você teve... como era?

Fábio: A única que eu também gostei foi a M. (Atual pedagoga do EEAA, e professora de Fábio na Educação Infantil)

Pesquisadora: Os outros você não gostou?

Fábio: Não, eram chatos!

Pesquisadora: Por que eram chatos?

Fábio: Ah, porque era!

Pesquisadora: O que faz um ser mais legal que o outro?

Fábio: Respeitar!

Pesquisadora: O que é respeitar para você? Como você se sente respeitado?

Fábio: Me sinto bem... é quando me ajudam.

Pesquisadora: A sua atual professora te ajuda como?

Fábio: Em tudo! Tudo que eu preciso fazer ela me ajuda, eu gosto disso! Os outros não faziam!

Pesquisadora: Você precisa muito de ajuda?

Fábio: Preciso... esse ano que a professora está ajudando está melhor que os outros! Já estou conseguindo ler e escrever.... Ano passado eu não sabia era nada.... Era da turma do J. e ele não me ajudava em nada. Na turma era só bagunça... Ele não sentava comigo e não ajudava.

Pesquisadora: O que você acha que está fazendo diferença para você aprender esse ano e nos outros não?

Fábio: A professora me ajudar! Meu caderno era em branco, não tinha nada! Por causa que o professor não ajudava era em nada.

Cabe ressaltar aqui que não entro em nenhum momento no âmbito da competência do antigo professor de Fábio ou de qualquer outro que tenha passado pelo seu processo educacional. O interesse aqui é ressaltar os sentidos subjetivos que o estudante parece ter gerado diante de sua relação com a atual professora, neste momento de sua vida. Segundo Leite (1979), há professores que conseguem obter um rendimento muito maior, não apenas de um, mas de vários alunos em sua classe e aparentemente isso se deve ao fato dele estimular as qualidades positivas em seus alunos. Por outro lado, para o autor, também existem professores que, embora muito competentes, são incapazes de produzir resultados tão satisfatórios, pois ressaltam mais o lado negativo que o positivo do estudante. Tal fato pode se dar ainda devido há um processo de empatia ou antipatia existente nas relações humanas.

É nítida a mudança de postura de Fábio este ano em relação aos relatos de anos anteriores, inclusive no que diz respeito ao seu comportamento e a seus avanços na aprendizagem. Fábio se sente “*respeitado*” em suas diferenças e acolhido pela professora, o que acarretou uma mudança na forma em que vive o processo de aprendizagem. Tal fato interpretado junto aos outros elementos de sua história nos traz um indicador de que **Fábio gera a partir dessa relação com a professora novos sentidos subjetivos com relação a sua aprendizagem.**

Procuo entender então como se deu essa mudança de comportamento no aluno. Ao observar nossas conversas e as informações que me eram trazidas por ele, observei que elas poderiam ser melhor interpretadas juntamente com os aspectos trazidos pela atual professora. O primeiro ponto que me chama atenção no diálogo com a professora e que já havia aparecido em outros momentos da pesquisa é a vergonha de Fábio com relação a sua dificuldade, juntamente com o fato de não aceitar ajuda e como a atual professora conseguiu reverter esse processo. Ao falar sobre ele a professora diz:

Ele só deixa eu fazer se eu isolar ele do resto da turma, se eu colocar um outro colega perto ele já não faz, ele só deixa a L. ficar perto (aluna que também apresenta dificuldade). No começo ele não aceitava ajuda de jeito nenhum... eu tive que ler um texto para ele entender que nem todo mundo aprende igualmente, para ele entender que uns começam mais cedo, outros demoram mais um pouco... foi quando ele deixou. [...], mas é assim, eu estou ensinando né, se vem um outro menino tirar dúvida ele para, enquanto o outro menino estiver ali ele não deixa eu ensinar ele.

Em um outro momento pergunto a Fábio o que ele acha que poderia melhorar na escola, e temos o diálogo a seguir:

Fábio: *Dentro do colégio era para ter tipo assim, a cadeira da pessoa assim e uma madeira assim (me mostra com as mãos um desenho como se fosse de uma caixa na mesa), e só um vidrinho para ela ver o quadro... Para não ver e não escutar o barulho dos outros.*

Pesquisadora: *Mas você ia ficar dentro da caixa sem ver ninguém, não ia sentir falta dos colegas ou se sentir sozinho?*

Fábio: *Eu ia preferir ficar dentro da caixinha fazendo o dever de boa... Podia ter tipo assim uma caixa de papelão [...] melhor que ficar fazendo bagunça e não ficar fazendo nada.*

Os dois trechos acima, juntamente aos outros elementos citados anteriormente nos traz um indicador de como Fábio se sente perante sua dificuldade. Ao se observar os relatos é possível notar que a sala de aula pode se tornar ou não um local favorável à aprendizagem, tendo em vista estar relacionada à produção de sentidos subjetivos que impedem a expressão e posicionamento do sujeito perante suas dificuldades, as quais se manifestam, por exemplo, através do sentimento de vergonha. Fábio demonstra isso de diversas maneiras, como querendo se esconder em uma mesa na sala onde ninguém o veja, não aceitando ajuda como acontecia anteriormente e também não permitindo que os colegas vejam que ele está sendo ensinado. Todavia, aqui se tem um elemento importantíssimo que o permite, mesmo que do seu jeito, aceitar ajuda em sala de aula: a relação entre Fábio e a professora. Percebo que ela conseguiu ver Fábio para além de sua dificuldade; houve um processo de conquista no qual ela não chegou simplesmente com metodologias diferentes para o aluno, ou simplesmente o ignorou deixando ali como um aluno copista em sala de aula. A professora entendeu a vergonha de Fábio e tentou mostrar a ele que ter dificuldade não era um problema, fato que abriu um caminho entre os dois, fazendo com que ele se permitisse aceitar ajuda e avançar em seu processo de aprendizagem. A aprendizagem nessa situação é vista como um processo dinâmico e singular, com implicações dos espaços sociais e do relacionamento professor-aluno.

A postura da professora tem importante papel quando estimula a criação de um ambiente no qual o adolescente se sentiu reconhecido e valorizado, diminuindo a relação hierárquica entre professor-aluno, o que favoreceu um espaço para criação de diferentes possibilidades de

desenvolvimento. Ao conquistar o aluno e convencê-lo a sentar com ela no fundo da sala propondo-lhe sua ajuda, a professora demonstra uma flexibilidade no processo de ensino e desconstrói metodologias e didáticas universais, a partir da valorização da singularidade, indo ao encontro do aluno. A flexibilização em sala de aula e a valorização do aluno, vendo aspectos além de suas dificuldades, por parte da professora, também se manifestavam no tempo que se dedica para ouvir o estudante. fato que se pode observar quando ela me conta como é quando está ajudando Fábio:

Ele é um menino carinhoso... enquanto ele está fazendo atividade comigo ele está contando da vida dele... O que ele faz, o que as pessoas que ele conhece faz, os que já estudaram que eu conheço que estão envolvidos com drogas... que estão presos.... Ele tem contato com tudo isso. Mas eu não acredito que o fato dele estar nesse meio faça diferença na aprendizagem dele, porque tem menino que vive esse meio e não tem problema, mas ele traz essas coisas para a sala de aula. [...] traz muito também as situações com a mãe dele, aquela coisa da relação familiar mesmo... fala da mãe com amor e se preocupa com ela... fala até das doenças dela, que ele tem que ir para o hospital com ela.... Tudo isso ele fala.

A professora parece reconhecer a importância da história de vida de Fábio sem que essa seja determinante para ele. Tal fato me parece gerar uma relação saudável em que são favorecidos os momentos de acolhimento, atenção e escuta nos quais o aluno tem possibilidade de se expressar. Tacca (2004) aborda a importância de o professor organizar um ambiente que favoreça a vivência de momentos de intimidade, possibilitando oportunidades do encontro, possibilitando processos de desenvolvimento.

O resultado que tenho disso é que quando falo com a professora sobre Fábio, ela me fala de aluno doce, carinhoso e com problemas exclusivos na aprendizagem: “*ele não tem nenhum problema de comportamento comigo!*”. Esse fato não me deixa surpresa, pois a pedagoga da Equipe já o havia me relatado como sendo um menino tranquilo e eu também tive a mesma impressão sobre o adolescente. Em nossos encontros Fábio sempre me mostrou ser um menino sossegado, realizava as atividades com concentração e não apresentou nenhum episódio que me demonstrasse “problemas de comportamento”. Além desses aspectos com relação ao comportamento do adolescente, a professora me relata o avanço que Fábio está tendo em sua aprendizagem, que vem a confirmar nosso pensamento:

“Ele está lendo, com a ajuda de uma pessoa, mas já está lendo! Frase também ele já está lendo, mas eu tenho que ajudar a concluir... sílabas simples ele consegue, quando passa para complexa ele ainda tem dificuldade [...] no início do ano ele conseguia silabar apenas, não conseguia ler a palavra toda.”

“Ele já consegue, já tem a noção da palavra, falta uma letra ou outra... Ele está evoluindo, devagarinho mas está.... Quando ele tenta ele consegue!”

“Eu falo para ele, já vai está querendo namorar... como é que vai escrever uma carta para as meninas? Eu creio que vai chegar a final do ano com ele já lendo um texto.”

Temos, portanto, um forte indicador de que a relação entre Fábio e sua professora foi um dos aspectos responsáveis por gerar novos sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem no adolescente, possibilitando assim uma nova postura em relação ao processo de aprender.

Por fim e não menos importante outros aspectos que percebo ser também relevante na constituição subjetiva do adolescente e que aparecem em sua postura frente à escola são ainda sua situação de vida e suas relações familiares. Alguns pontos já citados no eixo anterior se mostraram como relevantes na configuração subjetiva de Fábio. Ocupa lugar de destaque a relação com o irmão e a relação com a mãe, que está ligada à situação econômica em que vivem. Essas situações estão, mais uma vez, presentes quando analisei a vida escolar e a aprendizagem do adolescente. Em certa situação pergunto a Fábio para que serve a escola e ele então me responde:

Fábio: Para estudar e aprender as coisas.

Pesquisadora: E para que serve aprender as coisas?

Fábio: Para ter uma vida boa...

Pesquisadora: Essa é a única forma de ter uma vida boa?

Fábio: É só estudar, se dedicar...

Pesquisadora: Se você não estudar tem outra forma de ter uma vida boa?

Fábio: Aí tem que trabalhar de lixeiro ou gari

Pesquisadora: Lixeiro tem que estudar também!

Fábio: Vai ter que trabalhar na limpeza... Minha mãe não estudou não, aí ela trabalha de doméstica.

Pesquisadora: O que você pensa para o futuro?

Fábio: Quero ser policial ou jogador de futebol, policial!

É notória a relação que Fábio faz com a situação financeira da família que também é decorrente da profissão da mãe e do sentido que a escola tem para ele. A escola aqui representa uma perspectiva de futuro, de ter uma vida melhor e poder também oferecer uma vida melhor a sua família. Esse fato também se relaciona à vontade que tem de se formar e virar policial, que está diretamente ligada às vivências na comunidade com bandidos, drogas e, principalmente, com o irmão. Essa situação pode ainda ser vista na fala da mãe em uma de suas conversas comigo:

Eu digo, Fábio você tem que estudar para ter o que você quer, ter um dinheirinho para comprar uma roupinha boa e não ser igual eu né que mal sei escrever meu nome e nem igual ao irmão dele que mexe com droga. Ele é esforçado, um menino muito bom. O que ele mais gosta eu acho que é vídeo game, celular... essas coisas. E onde

está a maior dificuldade dele é em escrever e ler, ele não sabe ler nada e eu falo, você não é burro não, você é inteligente, mas às vezes ele chora e fala: “Ah mãe, eu não sei nem ler direito...” e eu falo: “é só você se esforçar, a que você consegue”.

Esses trechos juntamente aos outros elementos analisados, principalmente no **Eixo 1- Constituição subjetiva na trajetória de vida**, nos permitem concluir que **a história de vida do adolescente no que diz respeito a sua situação econômica e suas relações familiares, com a mãe e o irmão, que despertam respectivamente uma vontade de dar uma vida melhor a ela e uma expectativa de futuro diferente da do irmão são elementos importantes na configuração subjetiva de Fábio. Essa configuração se manifesta no comportamento do adolescente em outros contextos, e aqui destacamos o contexto escolar em que sentidos subjetivos afloram e aparecem na motivação para os estudos e no valor da escola, ainda que, com vistas a um futuro distante.**

Esse segundo eixo, portanto, nos permite destacar alguns aspectos constitutivos da adolescente, que são:

- O estudo tem implicações significativas com as relações familiares;
- O comportamento de Fábio, no caso a bagunça aparece diversas vezes ligada as suas dificuldades e pode ser interpretado como um mecanismo de fuga para ocultá-las;
- Fábio tem uma dificuldade em enxergar, que até então não havia sido investigada e que embora não explique, parece estar na base de suas dificuldades.
- Os sentidos subjetivos de Fábio em relação a sua dificuldade de aprendizagem, principalmente no que diz respeito a ler e escrever parecem se manifestar em emoções, como a sensação de agonia na realização das atividades;
- O fato de se negar a fazer as atividades, notório em diversas situações, pode ser um indicador da existência de sentidos subjetivos em relação ao erro e à vergonha, que antecipa as situações de fracasso e funciona como um mecanismo de defesa;
- Existe um forte indicador de que a relação entre Fábio e sua professora tem sido um dos elementos responsáveis por gerar novos sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem no adolescente, possibilitando, assim, uma nova postura em relação ao processo de aprender;
- A história de vida do adolescente tem elementos importantes e que participam de sua constituição subjetiva e que muitas vezes se manifesta de forma contraditória no comportamento do adolescente nos diferentes contextos. Destacamos o contexto escolar, em que esses sentidos se mostram ora como forma de motivação, ora como

forma de se evitar os estudos. No entanto, a escola e os estudos são as possibilidades de melhoria de vida sua e dos familiares em um futuro, mesmo que distante.

Nessa circunstância torna-se evidente que a situação de vida do estudante, durante muito tempo analisada na escola como proveniente da situação de carência familiar, não explica sozinha o comportamento do aluno, visto como inadequado. Conseguimos evidenciar que a produção de sentidos subjetivos estava fortemente na base de sua expressão e manifestação nos seus espaços de vida e ganham uma complexidade que não poderiam explicar de forma linear o comportamento e o processo de aprendizagem de Fábio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala nem a falha no muro
E alguém me gritava com voz de profeta
Que o caminho se faz entre o alvo e a seta*

Nesta seção, pretende-se registrar algumas reflexões que foram desenvolvidas no curso da pesquisa tendo em vista responder aos objetivos propostos. O percurso investigativo procurou conhecer os sentidos subjetivos de estudantes com conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar e entender como essa produção de sentido participa de sua constituição subjetiva no percurso das experiências escolares. O conteúdo produzido na construção da informação permitiu identificar uma multiplicidade de aspectos que integram a constituição subjetiva dos estudantes. Dessa forma, busca-se agora sintetizar esses aspectos com o apoio do referencial da Teoria da Subjetividade na abordagem histórico cultural de González Rey, como forma de trazer possíveis contribuições aos questionamentos que nortearam esta pesquisa desde a sua origem.

A partir da pesquisa realizada foi possível concluir aspectos das relações estabelecidas entre a escola e os estudantes em situação de conflito, a relação entre eles e o professor como espaço possibilitador de produção de novos sentidos subjetivos da aprendizagem e a direção que tomaram as produções de sentidos subjetivos a partir de suas diferentes circunstâncias de vida.

Muito embora pesquisas acerca da subjetividade e educação já apareçam no campo científico, abrangendo questões inclusive no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar, o sentido subjetivo de estudantes em situação de conflito psicossocial ainda é um tema inovador e pouco abordado. Nesse sentido, a pesquisa teve papel importante na compreensão de estudantes nessas situações.

Em relação ao ambiente escolar, ele foi o primeiro elo com a pesquisa e um importante espaço de produção de sentidos subjetivos para os adolescentes. Antes mesmo de iniciar o estudo a problemática aqui levantada já era para mim um tema desafiador na prática profissional, ao observar o espaço relacional entre estudante e escola. Ao voltar ao contexto educacional como pesquisadora, a subjetividade surgiu como possibilidade de rumo teórico para compreender a dinâmica das relações sociais e as emocionalidades que surgem na escola

quando aparecem situações conflituosas, muitas vezes bastante complexas e que precisam ser compreendidas e solucionadas

Entrar na escola e encontrar os casos para estudo não foi difícil, pois havia inúmeras situações vistas como intransponíveis e para as quais já não se via perspectivas de encaminhamentos, dizendo-se não saber mais o que fazer com tantos casos desafiadores de fracasso escolar explicados em uma lógica determinista, na qual ora se coloca a culpa em um transtorno tal como o Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH ou no contexto de vulnerabilidade no qual os estudantes estão inseridos.

Ao analisar os casos escolhidos, essa situação ficou ainda mais perceptível, pois ambos os casos estavam estacionados em seus processos de escolarização e correspondiam a situações de fracasso escolar. De igual forma, os professores já não sabiam lidar com as confrontações de Isadora ou com as atitudes agressivas de Fábio, que bagunçava o tempo todo e, por isso, não conseguia aprender. Ou seja, não se sabia mais como lidar com esses estudantes.

As explicações recaiam, como sempre, dentro de uma lógica determinista e organicista do comportamento, por um lado, e social, por outro, sem haver a possibilidade de adentrar para uma compreensão dos processos subjetivos que pudessem estar por traz das atitudes dos estudantes. O que restava à escola era, sem dúvida, pressioná-los para mudança de atitudes ou, então, puni-los.

Essa situação evidenciava uma configuração da subjetividade social da escola em que se optava pela culpabilização dos estudantes enquanto indivíduos estagnados no processo de escolarização. Com essa perspectiva, as possibilidades relacionais com os estudantes eram muitas vezes marcadas por conflitos, observando-se um círculo vicioso no qual os estudantes, ao apresentarem um comportamento contrário às normas, eram frequentemente punidos. E, ao punir os estudantes, a escola colaborava para que o comportamento deles não sofresse grandes alterações.

Tal como a pesquisa mostrou, a integração de aspectos individuais e sociais se evidenciou e tornou-se fonte de diversas produções de sentidos subjetivos que se manifestaram em sentimentos e emoções tais como não se sentir respeitado, acolhido ou visto em suas qualidades positivas, contribuindo, assim, para a perpetuação do “mal comportamento”. Em decorrência, depois de inúmeras advertências e suspensões, o estudante, por vezes, era convidado a se retirar da escola, sendo expulso ou transferido para outra instituição escolar. O resultado é a transferência de um “problema” para outro lugar que, por vezes, resulta em evasão escolar como aconteceu com Kaio, um dos estudantes que compôs o grupo de participantes da pesquisa.

Quando não se chega a situações extremas como a de Kaio, os estudantes continuam na escola, culpabilizados e rotulados por seus comportamentos que nos casos de Isadora e Fábio, por exemplo, acompanhavam a situação de fracasso escolar. Nesse sentido, as relações que se produzem cotidianamente no espaço escolar aparentam não possibilitar a expressão do estudante em suas emoções e desejos, obscurecendo suas manifestações subjetivas.

É interessante pensar que o reconhecimento da subjetividade individual do aluno requer, por sua vez, o reconhecimento da complexidade de sua vida dentro e fora da escola. Implica em ter a consciência de que ele elabora processos subjetivos em diferentes espaços sociais para além de sua experiência escolar. No caso de Isadora, as situações de conflitos sociais que vivia, tal como a relação frustrada com a família, importante núcleo de sua constituição subjetiva, estava presente na escola na forma como ela se relacionava com os professores, a partir de uma atitude de confrontação.

No caso de Fábio, ao não conseguir atingir sua expectativa de aprender, o que tinha relações com sua história de vida, apresentava uma produção subjetiva na qual buscava se esconder, se comportando de maneira inadequada, tirando, assim, o foco dos seus problemas de aprendizagem.

Nesse sentido, quando vai à escola, o aluno está constituído pelas experiências vividas nos seus diferentes espaços sociais e configurado por sentidos subjetivos ali produzidos. Assim, para a escola, reconhecer a individualidade do aluno consiste em compreendê-lo como ser social, dinâmico, que vive uma multiplicidade de processos constitutivos. As relações estabelecidas com os estudantes atuam como uma forma de conhecê-los, para poder integrá-los ao cotidiano pedagógico e, assim, intervir e criar estratégias que favoreçam seus processos de aprendizagem.

A subjetividade social da escola aparece nas relações estabelecidas com os estudantes, incluso aqueles em situação de conflito psicossocial e que apresentam fracasso escolar. Nessa perspectiva estas relações deveriam ser repensadas tendo em vista constituírem-se importante espaço de produção de sentidos subjetivos dos estudantes, a partir dos quais eles poderão desenvolver valores e construir recursos para se posicionar diante de sua vida e, sobretudo, diante de seu processo de aprendizagem.

Na perspectiva de González Rey (2003, 2012), a sala de aula configura uma subjetividade social que integra os processos de aprendizagem vividos pelas pessoas que habitam esse espaço. Dessa maneira, as relações sociais são permanentemente construídas e negociadas, para que tal convívio não se torne desgastante, o que pode comprometer todo o

processo relacional. que sustenta e mobiliza as situações de aprendizado e desenvolvimento dos adolescentes.

Nesse sentido, a aprendizagem, “sendo muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.33), exige o estabelecimento de vínculos que permitam uma relação de troca e de construção, na qual haja segurança para errar e acertar e que o professor veja o estudante em sua singularidade considerando sua emocionalidade, seus medos e ansiedades.

Nesta pesquisa, esse processo relacional entre o docente e o estudante se mostrou essencial para o processo de ensino e aprendizagem de Isadora e Fábio e, conseqüentemente, para a desmistificação das dificuldades de aprendizagem. Nos dois casos os estudantes apresentavam mau comportamento, entre eles problemas relacionais com os professores, e não avançavam no processo de aprendizagem. Sem saber os conteúdos escolares, tiravam sempre notas baixas e ambos estavam cursando pela 3º vez o mesmo ano. Nessa situação, considerada como de fracasso escolar, a ideia que aparentava ainda que implicitamente era: não se tem mais nada a se fazer por esses estudantes.

No entanto, no decorrer da pesquisa, alguns fatores mudaram de perspectiva e a partir das análises compreendemos que um aspecto importante para as novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem era a relação estabelecida entre o docente e o estudante. Esse fato esteve presente nos dois casos.

No caso de Isadora, tínhamos uma estudante com um comportamento complicado e um rendimento extremamente baixo, no que dizia respeito as suas notas nas disciplinas. No entanto, contraditoriamente, na disciplina de português observou-se que havia um bom relacionamento dela com a professora, o que gerava mudanças de suas atitudes diante da disciplina, possibilitando que as notas de Isadora melhorassem consideravelmente. Durante a pesquisa ela chegou, inclusive, a tirar a maior nota da sala em uma das provas.

No caso de Fábio, tínhamos um estudante que cursava o 5º ano e que ainda estava em processo de alfabetização. Dessa forma, não acompanhava os conteúdos em sala de aula e também não aceitava fazer atividades diferenciadas ou ser ajudado, apresentando, ainda, um comportamento inadequado. No entanto, essa circunstância tomou um outro rumo durante o processo da pesquisa, pois ele passou a aceitar a ajuda da professora, mostrando-se um menino mais cordato e tranquilo, que estava avançando em seu processo de alfabetização.

Ainda no caso de Fábio, um aspecto relevante apareceu: o problema de sua visão. Essa era uma situação relativamente simples e fácil de ser resolvida, que poderia estar na base de suas dificuldades de aprendizagem e que até então estava despercebida na escola e também

desconsiderado pela família. Vale citar que o processo de pesquisa possibilitou que essa situação fosse investigada, e se confirmou o problema do estudante, o qual claramente podia explicar o fato dele não ter se alfabetizado no devido tempo, o que lhe gerou muitas angústias.

Em ambos os casos, há algo em comum que foi possível observar no decorrer da pesquisa: as singularidades e possibilidades vistas nos estudantes pelas professoras. Isadora, sempre foi vista como um sujeito de faltas, que buscava o tempo inteiro reconhecimento social, mas passou a ter visibilidade entre os colegas e professores. Sentiu-se respeitada pela professora e encontrou nessa relação uma afetividade que ela sentia falta em outros espaços de sua vida. Esse processo desencadeou uma diversidade de produções de sentidos subjetivos em relação à valorização pessoal, possibilitando seu desenvolvimento.

Fábio, que tinha uma expectativa enorme acerca de sua aprendizagem, mas não conseguia aprender, ocultava sua dificuldade bagunçando. No entanto, ao ser convencido pela professora de aceitar sua ajuda, conseguiu progredir e com isso atenuar o sentimento de vergonha, emergindo sentidos subjetivos de maior confiança em si próprio.

Ambas as professoras ao enxergarem as possibilidades dos estudantes, favoreceram um espaço para produção de sentido subjetivo de maior valia, que permitiu um processo de participação mais ativo deles nas situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as relações se mostraram essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Essas relações aparecem no estudo de Leite (1991), que, ao fazer uma ponte entre a educação e as relações interpessoais, ressalta a importância do outro no desenvolvimento humano. Para o autor, as relações interpessoais na escola ocupam um lugar de destaque tendo em vista que a percepção de uma qualidade ou de um defeito pode estar presente no desenvolvimento do indivíduo em um processo contínuo. Nesse sentido, os indivíduos estariam a todo tempo em busca de pessoas que pudessem ver suas qualidades, como acontece com as professoras em relação a Fábio e Isadora. As professoras, ao ocuparem o lugar do outro neste processo, se mostraram essenciais para o processo de valorização e identificação dos estudantes com eles mesmos. Ainda segundo Leite (1991),

[...] Tanto a simpatia quando a antipatia constituem processos de interação. Quando temos simpatia por uma pessoa, tendemos a interpretar favoravelmente o seu comportamento, e a agir de acordo com essa interpretação [...] Pelas mesmas razões, a antipatia, se estabelecida numa situação de interação constante, tende a acentuar-se cada vez mais, até que as duas pessoas se afastem ou entrem em conflito direto (p. 242).

Essa situação aparece no decorrer de toda a pesquisa, no entanto, fica evidente no caso de Isadora, no qual é afirmada a antipatia que os professores tinham dela. Ao ter seus problemas evidenciados e se instalar uma relação conflituosa com os docentes, não havia possibilidades para que ela mostrasse suas qualidades, o que talvez pudesse fazê-la ser admirada pelos professores. Para Leite (1991), o aluno que de alguma maneira é “aprovado” pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram ser admirado e, por isso, se torna cada vez mais admirado; em contrapartida, “o aluno rejeitado tende a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém identificar-se com quem rejeita.” (p. 238). Muito embora possam ser consideradas ultrapassadas, as considerações de Leite (1991) nos interessam quando foca a importância do outro no desenvolvimento humano, considerando suas afetividades e emocionalidades.

A afetividade e a emocionalidade presentes na subjetividade social e individual da sala de aula e implícitas em algumas situações citadas nos capítulos, ressalta a importância de a aprendizagem ser considerada em seus aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais. É importante abandonar a ideia de que a escola deve valorizar apenas o lado cognitivo, ou de que esse constitui a razão única da sua existência. Se o processo de valorização considerar apenas esse padrão que se perpetua durante a história, será inevitável o aparecimento de desequilíbrio. (LEITE, 1991).

Os resultados dessa pesquisa nos mostram, ainda, outras situações bastante complexas. Das análises interpretativas foi possível compreender que as circunstâncias de vida, por si só, não geram uma situação de conflito, o que poderia ser uma situação de impacto negativo na aprendizagem. Nesse sentido é possível notar que a situação está muito além dos “conflitos psicossociais” que de alguma maneira pode aparecer também como um rótulo para esses estudantes. Nessa perspectiva, o que se mostrou relevante neste estudo, não foi o conflito por si só, mas a forma como o indivíduo subjetiva as suas situações de vida.

No caso de Isadora, temos uma adolescente que passou por um processo de adoção e que viveu em constante tensão com relação a diversos aspectos de sua vida, entre eles a relação com a família adotiva, que, mesmo aparecendo como um espaço de falta, se constituiu em um núcleo muito importante na configuração subjetiva de Isadora. A sua situação de vida, durante muito tempo usada na escola para explicar seu fracasso escolar, se mostrou importante em sua constituição, mas não determinante. Para além da circunstância de ser adotada estavam os sentidos subjetivos gerados a partir dessa situação. Isadora esperava uma família idealizada e a frustração dessa expectativa, juntou-se a outros diversos infortúnios tais como: não se sentir querida pela família, ter sido abandonada pela irmã biológica, não se aceitar em suas

características físicas e, além disso, sofrer *bullying* na escola. Tudo isso emergia como sentidos subjetivos em sua configuração de adolescente, o que exigia dela uma constante conformidade com a vida que fora dada para viver.

Sobre Fábio, compreendemos que a sua situação de vida envolvia uma expressiva vulnerabilidade econômica, tendo ainda que enfrentar a preocupação com o irmão envolvido em drogas e a separação dos pais, o que lhe despertava uma carência afetiva paterna. No entanto, essas circunstâncias de vida não eram necessariamente um impactante negativo em sua aprendizagem, pois no seu caso a circunstância indesejada aparecia como um motivador para crescer, estudar, trabalhar e dar uma vida melhor a ele e a sua família. Assim, emergiam sentidos subjetivos favoráveis ao ambiente escolar e o conflito que ele vivia era exatamente em decorrência de não conseguir atender sua própria expectativa de aprender e seguir em seu processo de escolarização.

Portando, a pesquisa permitiu identificar que, quando se considera os processos subjetivos como constituintes dos processos de aprendizagem, existe a possibilidade de mudança de concepções que impactam as relações, possibilitando também mudanças nas diferentes produções subjetivas no processo do aprender.

Considera-se que a maior contribuição deste trabalho está na busca de compreender os estudantes em suas experiências de vida, confrontando-se com suas vivências escolares. Constata-se ainda que as situações de conflito psicossocial fazem emergir diferentes produções de sentidos subjetivos, e que ao compreender essas produções e olhar a aprendizagem como um processo subjetivo de funcionamento complexo, pode-se mudar as relações com os estudantes e a relação deles com o processo de aprendizagem, evitando-se a perpetuação de situações de fracasso nas experiências escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília : Unesco, BID, 2002.
- ANDRETTA, I.; OLIVEIRA, M. da S. A entrevista motivacional em adolescentes usuários de droga que cometeram ato infracional. **Psicologia: Reflexão & Crítica** v. 24, n. 2, april/june, p.218, 2011.
- ARCHANGELO, A.; OYAMA, D. K.; POMPEU, M. L. O conflito da diferença na escola: uma visão psicanalítica ETD. **Educação Temática Digital**, Cidade, v.14, n. 1, june. p. 299-313, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ASSIS, S. G. de; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora Fiocruz, 2010.
- BATISTA, A. S.; TACCA, M.C.V.R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTÍNEZ, A. M; TACCA, M. C. (Orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p.
- BENEDETTI, I. M. M.; ANACHE, A. A. TDA/H – Análise documental sobre a produção do conceito. **Psicologia Escolar e Educação**. v.18, n.3, p. 439-446, 2014.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudo Feministas**, v. 19, n.2, may/aug., p.549, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- _____.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____.; _____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, 2013.
- BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001 [Publicado originalmente em 1996].
- CANDIDO de A; ASSUMPÇÃO, F, Jr.; ABDALLA, T., I; DA SILVA, F., V., A. Prevalência de transtornos psiquiátricos em jovens infratores na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): estudo de gênero e relação com a gravidade do delito. **Ciência & Saúde Coletiva**,. v.16, n. 4, p. 2179, april, 2011.

CARDINALLI, C. C. B. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem.** 2006. 124f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

CARVALHO, M. G. A cara jovem do Brasil solidário. **Pais&Teens. Instituto Paulista de Adolescência**, São Paulo, n. 6, p. 21-27, nov./dez./jan. 1997

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In:_____. **Perspectivas antropológicas da mulher.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS M. A. A. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico** (A Patologização da Educação). São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31. (Série Idéias, 23).

_____.; _____. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, , p. 13-28, jan./mar. 1992.

_____.; _____. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: _____. **Alfabetização: passado, presente, futuro.** São Paulo: FDE, 1993. p. 9-25.

DE FARIAS, R.; OJEDA, O; MORE, Carmen. Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. **Psicologia: Reflexão & Crítica**,v.25, n. 3, p.596 , july/sept, 2012.

DONNELLAN, A. Diagnóstico e Ficção. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência**, São Carlos : EdUFSCar, 2007. p.79-92

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying Escolar: perguntas e respostas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações.** Curitiba: UFPR, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MARTÍNEZ, A. M; ÁLVAREZ, P. **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural.** Brasília: Liber livro, 2014. p. 35-61.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)**, n.13, p. 9-16, 2001.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** 2 ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a. p.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, Thompson Learning, 2007.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GOULD, S. J. **A Falsa Medida do Homem**. 2 ed. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUERREIRO, D. F.; SAMPAIO, D. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 31, n. 2, july/dec., p.213-222, 2013

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**. Nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

LAMELA, D; FIGUEREDO, B; BASTOS, A. Perfis de vinculação, coparentalidade e ajustamento familiar em pais recém-divorciados: diferenças no ajustamento psicológico. **Psicologia: Reflexão & Crítica**. v. 26, n.1, p.19. , Jan-march, 2013.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo:

LOPES, E. L.; FILHO, G. S. FONSECA; FAGUNDES, J. L. C.; CHAVES, G. R.; VELOSO - SILVA, R. R. A violência no contexto escolar: visão de professores de uma **Escola** pública da cidade de Montes Claros-MG. **Motricidade**, v.8, n.S2, apr., p.SS820, 2012.

LOTMAN, J. **Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture**. London: LB Tauris, 1990.

LUDKE N., F.; DALBOSCO, D., D. Adolescentes em **conflito** com a lei: percepções sobre a família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.28, n. 2, april-june, p.181, 2012

MANHEIM, K "The problem of Generations", in, *Essays on the Sociology of Knowledge* [introdução e organização: Paul Kecskemeti]. Londres: Routledge & Kegan Paul, p. 276-322. (1953).

MARTINEZ, A. M. SIMAO, L. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. p.101-130.

MEDEIROS, C.; MUDADO, T. O Primado da ética e diálogo. In: TUNES, E; BARTHOLO, R. **Nos limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EdUFSCar, 2007. p.13-30.

MINAYO, S. M. C. de; RAMOS, de S., E.. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva.** v. 4, n. 1, p. 7-23, 1999.

MOREIRA, M. C. N.; BASTOS, O. M.; BASTOS, L. C.; SOARES, A. H. R.; SOUZA, W. S.; SANCHEZ, R. N. Violência contra crianças e adolescentes com deficiência: narrativas com conselheiros tutelares. **Ciência & Saúde Coletiva,** v.19, n. 9, Sept, p.3869, 2014.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. . Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 7, n.2, p. 285-297, 2002.

NOVAES, R; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

NUNES, B. F.; WELLER, Wivian. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia,** Recife, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2003.

OLIVEIRA, M. C. S. **Conhecendo o adolescente.** Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, 1. MEC/SENAD/CEAD/UnB, 2004.

PAVARINI, G.; LOUREIRO, C. P.; DE HOLLANDA, S., D. Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. **Psicologia: Reflexão & Crítica,** v.24, n. 1, jan/mar, p.135, 2011.

PEDROSA MOREIRA, D.; EYRE DE SOUZA VIEIRA, L. J.; JUCA PORDEUS, A, M.; VALENTIM GAMA LIRA, S.; MUNIZ LUNA, G. L.; GUIMARAES, J. S.; ANTERO SOUSA MACHADO, M. de F. Exposição à violência entre adolescentes de uma comunidade de baixa renda no Nordeste do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva,** Cidade, v.18, n.5, may. p.1273-, 2013.

PIGOZI, P. L; MACHADO, A. L. Bullying during adolescence in Brazil: an overview. **Ciência & Saúde Coletiva,** v.20, n. 11, p.3509, 2015.

RELVA, I. C.; ALARCAO, M.; FERNANDES, O. M. Rivalidade ou violência? A percepção de estudantes universitários vítimas de violência por parte de irmãos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v.30, n. 3, p.259, 2014.

ROSSATO, M. **O Movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** 2009, 240f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

ROZEMBERG, LAILA.; AVANCI, J.; SCHENKER, M.; PIRES, T. Resilience, gender and family during adolescence/Resiliência, gênero e família na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva,** v.19, n. 3, March, p.673, 2014.

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica.** Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 39, de 12 de março de 2012. Normaliza o atendimento aos transtornos funcionais específicos e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 12 mar. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico**, CEF 30, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico**, CEF 30, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Referenciais para a Atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2014.

SHNEIDER, W. H. After Binet: French intelligence testing, 1900-1950. **Journal of the History of Behavioral Sciences**. v. 28, p. 111-133, apr.1992.

SOUSA, D. P. B.; BRITO, V. L. A. Diversidade: globalização e desafios. **Motricidade**, v.8, n. S2, abril, p. SS871, 2012.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no**

_____. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TOMASELLO, F. **Oficinas RAP Para Adolescentes: Proposta Metodológica de Intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade**. Brasília: UnB, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WASELFISZ, J. J. **Juventude, Violência e Cidadania: jovens de Brasília**: Editora Cortez, São Paulo, 1998.

WERNER, J. J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E; BARTHOLO, R. **Nos limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 69-78.

APÊNDICE A – COMPLETAMENTO DE FRASES 1

1. Eu gosto de _____
2. Meus Pais _____
3. Eu gostaria de ser _____
4. A escola _____
5. Meu professor _____
6. Me sinto bem quando. _____
7. Meus estudos _____
8. Fico triste quando _____
9. A coisa que faço de melhor é _____
10. Meu maior medo é _____
11. O que eu mais quero _____
12. Fico feliz quando _____
13. Meus amigos _____
14. Aprender é _____
15. Amo _____
16. Minha família _____
17. Secretamente eu _____
18. Sempre quis _____

APÊNDICE B – COMPLETAMENTO DE FRASES 1

1. Eu gosto de mim porque _____
2. Eu me sinto melhor quando as pessoas _____
3. Eu gostaria que meus pais _____
4. Eu gostaria de ser _____
5. Aqui na escola eu fico _____
6. A coisa que mais me preocupa _____
7. Eu gostaria que meu professor _____
8. Meus estudos _____
9. Fico triste quando _____
10. É fácil aprender _____
11. Meu pai _____
12. A coisa que faço de melhor é _____
13. Eu gostaria que a escola _____
14. Meu maior medo é _____
15. É difícil aprender quando _____
16. Minha mãe _____
17. O que eu mais quero _____
18. Fico feliz quando _____
19. Meus amigos _____
20. Quando não consigo aprender _____
21. Meus amigos de sala são _____
22. Preciso _____
23. Sempre quis _____
24. Eu prefiro _____
25. Amo _____
26. Meu passado _____
27. Sinto dificuldade _____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de um projeto de pesquisa da Universidade de Brasília - UnB, com a Pedagoga e Pesquisadora Renata Passos.

Para participar deste estudo você precisará comparecer aos encontros previamente marcados com a pesquisadora nos quais serão realizadas conversas e jogos por meio dos quais poderemos interagir e nos conhecer melhor. Você foi escolhido para participar porque acreditamos que você tem uma importante contribuição para a realização desta pesquisa, podendo, assim, ser extremamente útil e ajudar com seus resultados que poderão auxiliar escola, professores e alunos posteriormente.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido, uma vez que o pesquisador garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com total sigilo.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se de participar de qualquer atividade. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. A sua participação é voluntária e sua identidade e seus dados serão tratados com total sigilo.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro esclarecimento de todas as informações referentes ao estudo a ser realizado. Tive oportunidade de discutir e tirar minhas dúvidas, todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora Renata Passos, responsável por este estudo.

Tendo sido orientado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar a participação de meu/minha filho(a) _____, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar pela participação.

| Dados do participante da pesquisa | |
|--|--|
| Nome: | |
| Idade: | |

| Dados do responsável pelo participante da pesquisa | |
|---|--|
| Nome: | |
| Telefone: | |

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável pelo
participante

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E VOZ

Autorizo o uso de voz para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito pesquisadora a fim de levantar informações que não puderam ser anotadas durante os encontros da pesquisa.

Assinatura do responsável pelo
participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador