

Margarete Parreira Miranda

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

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006**

Margarete Parreira Miranda

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lydia B. Santiago

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006**

Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor

Dissertação defendida em ____ de _____ 2006 e submetida à banca examinadora constituída pelos professores:

Ana Lydia B. Santiago - FAE/UFMG - Orientadora

Regina Helena Freitas Campos - FAE/UFMG

Luis Flávio Couto – PUC/MG

*Aos meus filhos, Pedro e Filipe,
que desde criança têm me ensinado
a ser gente grande.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Ana Lydia Santiago, que me abriu as portas para o mestrado na FAE e me ensinou que é possível continuar.

Aos professores desta pesquisa, que me ensinaram o enfrentamento dos problemas no magistério, corajosamente!

Aos professores Regina Helena Campos, Marildes Marinho, Sérgio Cirino e Cristina Gouveia, que me ensinaram a enfrentar os riscos da elaboração de conhecimentos.

Às colegas Kátia e Renata, que me ensinaram a esperança no que se tece com confiança.

Às amigas, Catarina Rezende e Catarina Santos, que me ensinaram a cumplicidade essencial.

À Margaret Silva, Margareth Diniz, Vera-Lúcia Soares, Méri, Baixinha, Toquinha, Virgínia e Jura, que me ensinaram a disponibilidade presente.

Ao Marilei, que me ensinou a generosidade do tempo ao preservar o afeto.

Ao Toninho Chiari, que me ensinou grandeza d'alma.

Às “crianças-problema”, que me ensinaram a balançar certezas.

Aos meus pais que me educaram.

À Vó Orcalina.

À Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em educação que busca entender os problemas intrínsecos a esse campo por meio do referencial psicanalítico. Tem como objeto o mal-estar do professor frente à “criança-problema” e questiona até que ponto a subjetividade dos professores está envolvida quando eles identificam a “criança-problema”. Estudos teóricos permitiram localizar a segregação de crianças que não acompanham os outros, desde a Antigüidade, passando pela Idade Média e Moderna. Essa pesquisa atualiza, em um primeiro momento, as representações dos professores sobre a “criança-problema”, por meio da análise de questionários, sendo assim agrupadas suas caracterizações: *Agitação e falta de concentração; passividade e desinteresse; agressividade e desrespeito; indisciplina e falta de limites e atitudes valorizadas*. Em seguida, foi possível localizar os problemas dos professores frente à “criança-problema”, pela expressão do mal-estar docente em grupo, nas Conversações: Problema 1: *problema de sexualidade*; problema 2: *falha na imagem corporal*; problema 3: *impotência para aprender*. Ao relatarem os 14 casos dos alunos *problemáticos indiferentes, com dificuldades de aprendizagem ou com comportamentos inadequados*, os professores deixaram entrever a possível construção, na transferência, de saídas para alguns impasses enfrentados.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche de mastère en éducation qui cherche à comprendre les problèmes intrinsèques à ce champ par le biais du référentiel psychanalytique. Il a pour but le malaise de l'enseignant face à «l'enfant-problème» et questionne jusqu'à quel point la subjectivité des enseignants y est présente quand ils identifient «l'enfant-problème». Des études théoriques ont permis de repérer la ségrégation des enfants qui ne suivent pas les autres dès l'antiquité en passant par le moyen âge et l'âge moderne. Cette recherche actualise, dans un premier moment, les représentations sur «l'enfant-problème», à travers l'analyse des questionnaires et voilà comment sont rassemblées ses caractérisations: Agitation et manque de concentration; passivité et manque d'intérêt; agressivité et manque de respect; indiscipline et manques de limites et attitudes valorisées. Ensuite, il a été possible de localiser les problèmes des enseignants face à «l'enfant-problème» par l'expression du malaise professoral en groupe dans les Conversations: problème 1: problème de sexualité; problème 2: faille dans l'image corporelle; problème 3: impuissance pour apprendre. Au cours des témoignages des quatorze cas des élèves problématiques indifférents, avec difficultés de l'apprentissage ou avec comportements inadéquats, les enseignants ont laissé comprendre la possible construction, dans le transfert, de sorties pour quelques impasses vécues.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A Educação de crianças: tensão permanente?	24
1.1 Pontos conflitantes na história da educação de crianças.....	24
1.1.1 A educação de crianças na Idade Média: descaso aparente?	25
1.1.2 A humilhação como forma de educar crianças na Idade Moderna	28
1.1.3 Algumas particularidades na educação da criança brasileira: “atos indisciplinados”?	31
1.2 O tratamento da ciência na educação de crianças: “criança- problema”?	38
1.2.1 A abordagem organicista	39
1.2.2 A abordagem instrumentalista	43
1.2.3 A abordagem socioculturalista	46
1.2.4 A abordagem da psicanálise sociointeracionista e a “criança- problema”	47
CAPÍTULO 2 - A “criança-problema” e a subjetividade.....	48
2.1 Para além da organicidade → a criança-problema.....	49
2.2 Para além do instrumetalismo → a criança ativa.....	52
2.3 Para além do socioculturalismo→ a criança psicossocial e a relação com a linguagem.....	54
2.4 A psicanálise e a subjetividade da criança no sintoma escolar	58
2.5 A subjetividade do professor diante do sintoma da criança	63
CAPÍTULO 3 - Metodologia para escutar o professor.....	72
3.1 A Conversação como oferta de palavra	72
3.2 Conversação e “Psicologia das Massas”	75
3.3 A Conversação e sua aplicação à pesquisa: os professores expressam o mal-estar	81

CAPÍTULO 4 - A “criança-problema” e o mal-estar do professor.....	89
4.1 A “criança-problema” na escola.....	89
4.2 A subjetividade do professor frente à “criança-problema”	103
4.2.1 Problema de subjetividade 1: Agressividade/Sexualidade.....	107
4.2.2 Problema de subjetividade 2: Falha na imagem corporal.....	116
4.2.3 Problema de subjetividade 3: Impotência para aprender	120
4.3 A subjetividade da “criança-problema” na sala de aula	126
4.3.1 Casos 1: Problemas de aprendizagem.....	127
4.3.2 Casos 2: Problemas de comportamentos inadequados	134
4.3.3 Casos 3: Problemas de desinteresse.....	142
CONCLUSÃO	148
BIBLIOGRAFIA.....	156

INTRODUÇÃO

A questão do fracasso escolar denuncia uma crise educacional que tem sua origem no bojo da educação oficial. Os problemas da educação brasileira existem desde a época da República, como argumenta a pesquisadora Maria Helena Souza Patto em seu trabalho sobre o tema (PATTO, 1993). Tais dificuldades ganharam maior visibilidade nas primeiras décadas do século XX, quando se constatou que cerca de 74% da população era analfabeta, e apenas 7% das crianças em idade escolar estavam dentro das escolas. Em 1936, já se registrava no Brasil, que 53,52% dos alunos ficaram retidos no primeiro ano, segundo dados fornecidos pelo serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação.

Fato preocupante foi que, à medida que a rede de ensino primário crescia, o fracasso escolar se consolidava. O fracasso está expresso por meio dos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais (INEP), que registraram 58,83% de perdas do primeiro para o segundo ano primário em 1938. Os números crescentes e alarmantes em relação à evasão e à repetência dos alunos permitiram a alguns pesquisadores entender o fracasso escolar como uma problemática de existência crônica. Nos anos 80, os dados oficiais não resistem a um olhar mais atento, o que “não nos autoriza qualquer otimismo”, afirma Patto (1993, p.1).

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 1996, houve maior responsabilização dos Estados e dos Municípios em relação às políticas públicas no enfrentamento dos altos índices de evasão e repetência escolar. A partir da década de 80, programas de políticas públicas de enfrentamento da reprovação e evasão escolares têm sido implementados, como por exemplo: - Ciclo Básico de Aprendizagem; - Classes de Aceleração; - Regime de Progressão Continuada; - Escola Plural; - Bolsa-Escola; - Bolsa-Família. Os efeitos dessas intervenções se fazem sentir nas estatísticas brasileiras, como os dados apresentados pelo Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), que mostram uma queda de evasão no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo em 2000 de 4,18% e de reprovação de 2,29%.

Entretanto, segundo Marilene Proença, constatou-se por meio de pesquisas qualitativas que os “índices não expressam os reais problemas que a escola vem enfrentando para de fato alfabetizar, educar e transmitir o conhecimento científico necessário [...]” (PROENÇA, 2004, p.22). Os números não conseguiram mostrar a qualidade da aquisição dos conhecimentos e das relações que se estabeleceram nas escolas, reforça a pesquisadora. Para a autora, os bastidores dos sistemas educacionais em que essas políticas são implantadas indicam lacunas importantes que merecem ser levadas em conta e analisadas com cuidado. Diante desse estado de coisas, podemos questionar sobre o que fracassa nas escolas.

Nesse contexto, vemos emergir uma temática que evidencia e, ao mesmo tempo, decorre do que não vai bem na educação oficial: “os problemas de aprendizagem e de comportamento”, representações que sustentam a nomeação de alguns alunos como “crianças-problema”. Tomando como objeto de investigação “a criança-problema” e o “mal-estar do professor”, decidiu-se pelo desmembramento inicial do foco nestes dois núcleos, visando maior delineamento teórico. No trabalho de campo, os dois pólos se unem, possibilitando uma elaboração teórica sobre o tema investigado.

Em um primeiro momento, debruçamos, ainda que brevemente, sobre a história da criança, orientados pela relação educação-criança-adulto. Apostamos que uma tensão constante aproximava tais categorias, derivada dos princípios que orientam o processo educativo, ou seja, a transmissão de valores e conhecimentos de uma geração mais experiente para os mais novos. Diante de tal orientação, o que poderia ser localizado no discurso dos adultos que mostraria evidências de conflitos quando, de alguma maneira, as crianças não respondessem ao padrão estipulado por aquela cultura, em um determinado tempo? Essas informações seriam importantes para este trabalho, por circundar nosso objeto de investigação que foca a relação professor-aluno e o mal-estar ali, muitas vezes, produzido.

A história mostra que a segregação daqueles que “não acompanham os outros”, data da Antigüidade: na Grécia, eram considerados “duros de mente”. Na Renascença, segundo Ramos (1947), essas crianças eram presas a ferros e

atiradas em calabouços, vítimas da superstição e dos preconceitos. Na França, século XVIII, elas foram consideradas débeis mentais, por isso foi criado o *ensino especial* para assisti-las. O que se passava na educação infantil que permitia que algumas crianças fossem sempre colocadas à margem das outras? Os estudos do historiador francês Phillipe Ariès sobre a infância trazem referenciais importantes para a abordagem do objeto, ao apresentar diferentes maneiras de interpretar e tratar a criança em quadrantes e em épocas diversas (ARIÈS, 1981). A partir daí, Foi possível que se entendesse a infância como construção social e cultural. Conseqüentemente, torna-se para nós uma proposta, tanto situar as formas de conceber a infância através desse autor, quanto elucidar as estratégias educacionais então utilizadas e o modo como eram tratadas ou disciplinadas, aquelas crianças que não respondiam às normas educativas prescritas.

Mary Del Priori adverte, no entanto, que a historiografia internacional pode servir não como bússola, mas como inspiração, pois a realidade brasileira apresenta suas peculiaridades e, a partir delas, deverá relatar a sua própria história (DEL PRIORI, 2004, p.11). A voz de médicos, professores, padres, legisladores contam a história de uma criança retratada como ideal de adulto, uma promessa de virtudes. No entanto, a autora questiona: “Será que em uma sociedade historicamente pobre e vincada tanto pela mestiçagem quanto pela mobilidade social, é possível construir tal modelo de criança?” (DEL PRIORI, 2004, p.15).

Um estudo da infância brasileira nos permitiria circunscrever uma história da criança no Brasil e explicá-la a partir de alguns problemas frente às práticas educativas. Exemplificando essa condição, o texto de Chambouleyron (2004) mostra as dificuldades encontradas pela catequese jesuítica na doutrinação dos índiozinhos brasileiros e, anos após, a situação de ineficácia da educação pela correção em nosso país, através das prisões e dos internatos para crianças pobres consideradas problemáticas, segundo os estudos de Passetti (2004).

Em uma segunda parte do mesmo capítulo, trabalharemos a influência dos saberes científicos na educação e as diversas formas encontradas para se nomear os alunos que, de alguma forma “não acompanhavam a maioria”. A partir dos séculos XIX e XX, tanto o Brasil quanto outros países buscaram a ciência para orientar e conduzir o ensino e a formação daqueles que não estavam cumprindo com o que se deveria ser realizado nas escolas e nas famílias. Deixaram vir à tona concepções de natureza médica, psicológica, socioculturalista e da psicanálise culturalista. Em que medida os instrumentos da ciência ajudaram a consolidar uma situação de segregação das crianças?

Serão apresentadas em seguida, algumas consideráveis teorias que foram criadas na busca de elucidar questões relativas ao que não ia bem na relação ensino-aprendizagem, a partir de diversas pesquisas empreendidas nesse sentido por Ferreira (1986), Patto (1993), Cordié (1996), Kupfer (1997), Lajonquière (1999), Gomes e Sena (2000), Proença (2004) e Santiago (2005). Focalizando a prática docente, alguns pesquisadores, como Diniz (1998) e Mrech (1999),

Pereira (1998), Cordié (2003) e Lima (2003), apontam a relação dos professores com os alunos como elemento central na produção do *mal-estar docente* e do conseqüente fracasso da situação escolar, sem enfocarem, porém, o *mal-estar do professor e a “criança-problema”*.

A delimitação do objeto do presente estudo, *a criança-problema e o mal-estar do professor* leva em consideração tanto as pesquisas teóricas até então empreendidas, quanto as experiências da pesquisadora como professora, psicóloga escolar, profissional da saúde mental e psicanalista. Pode-se detectar em sua prática a recorrência dessa temática e a insistente demanda dos profissionais das escolas para atendimento do que eles consideram as “crianças-problema” e de “impossível manejo”.

A disponibilidade para escutar os professores desses alunos do lugar de quem não tem uma verdade pronta, mas interroga sobre os saberes cristalizados, por meio das *Conversações*¹, possibilitou entrever em seu discurso um *mal-estar* prevalente ao se referir a algumas crianças e adolescentes. O que haveria de *especial* em determinados alunos que tanto perturbaria o educador em seu trabalho e em sua relação com eles? Essa questão norteou nossas investigações. Na experiência com os professores de “crianças-problema”, através do grupo de “Conversação” em que falavam de seu *mal-estar frente a esse “aluno difícil”*, foi possível testemunhar que o manejo da relação modificava-se a partir do

¹ A Conversação é um dispositivo psicanalítico, criado por Jacques-Alain Miller, que permite que se converse livremente sobre temas de interesse comum, em busca de novas construções.

momento em que o professor se queixava para o analista. Algo se processava com os professores, fazendo com que retificassem sua posição e alterassem o modo de olhar para a “criança-problema”. Tal deslocamento teve efeitos tanto na relação professor-aluno quanto na relação ensino-aprendizagem.

Diante da realidade que se apresentava em sua atuação como profissional da saúde mental em um centro de saúde, a pesquisadora vê se repetir a ação de encaminhar (comum às escolas da região) grande número de alunos considerados problemáticos, para serem tratados pela psicologia. Nessas circunstâncias, a pesquisadora se deparou com Yuri, uma criança orientada pela escola para procurar atendimento psicológico, com queixas institucionais que lhe atribuíam várias características que a enquadravam no perfil de “criança-problema”. Esse caso é elucidativo da problemática enfrentada pelas escolas atualmente, quando se referem às “crianças-problema”.

A Psicanálise nos permite a leitura do singular em relação à “criança-problema”, por isso trazemos o “Caso Yuri”, ilustrativo das argumentações teóricas que respaldam esse trabalho. Trata-se de uma “criança-problema” em sua relação com a professora, com a família e exemplifica a interlocução da saúde mental com a educação. Esse caso foi trabalhado na fase preliminar de nossa pesquisa, na escola onde desenvolvemos nossas investigações.

Perante casos como esses, em que a forma de presença da criança gera um desconforto no professor, uma das condutas adotadas pode ser encaminhar o aluno para o psicólogo. O encaminhamento é justificado na necessidade de

recuperar o aluno para que se torne mais adaptado. Entretanto, não passa despercebida a expectativa do professor de que o psicólogo possa remover nas crianças aqueles aspectos difíceis de suportar: *“Aí? O que fazer? Só um psicólogo para dar jeito!”*.

Foi justamente na função de psicóloga em um Centro de Saúde da Regional Centro-Sul de Belo Horizonte, que recebi um aluno-problema, de oito anos de idade, que chamaremos, neste trabalho, pelo nome de Yuri². O primeiro contato ocorreu na sala de espera do Centro de Saúde e foi intermediado pela mãe da criança. Antes mesmo de se apresentar, ela confirma a queixa da escola sobre o comportamento extremamente agressivo do filho e acrescenta que aquilo se agravava a cada dia. Yuri foi encaminhado para tratamento por bater nos colegas e machucá-los, agredir os professores e faltar-lhes com o respeito, além de não se interessar pelas atividades escolares. Em outros termos, Yuri encarna algumas das características mais comumente citadas pelas professoras como pertencentes ao quadro de “criança-problema”.

Ao ser conduzida, junto com Yuri, à sala de atendimento para agendar uma consulta, a mãe declara:

Não agüento mais esse menino! Só sabe chorar!

Essas palavras bastaram para desencadear uma reação em Yuri: ele começou a chorar.

² Este caso e outros, atendidos no Centro de Saúde da Regional Centro-Sul da PBH, deram origem ao objeto da referida pesquisa sobre o mal-estar docente.

Seu choro nesse momento, encontrando o analista como endereçamento, torna-se um apelo contra seu próprio mal-estar, e não apenas algo que concerne ao professor. Como aponta Lacan (1998b), para a psicanálise, a simples presença do analista pode introduzir, em qualquer situação, a dimensão do diálogo, fazendo emergir o sujeito. Considerando-se a “natureza dialética da transferência” e a incondicional compreensão de que a “experiência psicanalítica se desenrola nessa relação de sujeito a sujeito”³ foi perguntado a Yuri o que estava acontecendo com ele. Essa questão, aparentemente simples, constitui uma oferta de palavra para aquela criança, que a acolhe imediatamente, dizendo:

Quero ficar com o meu pai!

A mãe de Yuri reage impaciente e, sem dirigir-se ao filho, afirma:

O pai dele já morreu há quatro anos, e ele fica falando disso e chorando o tempo todo...

Quero ver meu pai! Insiste Yuri.

Não sei por que essa coisa com o pai. Ele era traficante, bandido, morreu matado e nunca ligou pra mim, nem pra ele. Yuri viu muito pouco o pai! Ele abandonou a gente.

Yuri não aceita e retifica a versão da mãe sobre o pai, afirmando de forma contundente e aos prantos:

Não é verdade! Meu pai era bom!

³ LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 215.

Antes de a mãe retrucar, desfazendo mais uma vez a versão do filho, em detrimento da realidade objetiva, a analista faz um sinal com a mão pedindo para ela esperar. Ao mesmo tempo, dirige-se à criança e pergunta:

Então, seu pai era legal para você, Yuri?

Era sim! Ele me levou no parque e na cidade! Respondeu prontamente.

Que é isso?! Como que eu não sei disso!? Intervém a mãe.

Você estava trabalhando, contra-argumenta a criança. E completa:

Ele me pegou na casa da minha avó e passeou comigo!

Yuri dá testemunho da autenticidade de sua versão sobre o pai, o que, como a psicanálise nos ensina, é uma tarefa de toda criança independentemente dos fatos objetivos da vida. Em sua versão, Yuri mescla fragmentos de lembranças — que possuem a “função de resíduo”⁴ — para a construção de algo que deve ser situado na ordem da transmissão paterna. Mais precisamente trata-se de uma invenção do sujeito, a qual tem valor de verdade; uma interpretação do pai a partir do que se apreende dele, na sua conexão com o campo do desejo e do gozo.

Dando continuidade à conversa, a analista assinala para a mãe — indignada com a versão do filho — que as experiências da vida podem ter sentidos diferentes para cada um.

Eu quero ver meu pai ... Tenho saudades dele, continua Yuri.

⁴ Referência de Lacan à irredutibilidade da transmissão pela família conjugal de algo da ordem de “um desejo que não seja anônimo” (LACAN, 2003a, p. 373).

Onde está seu pai? Pergunta a analista.

Eu não sei.

A mãe de Yuri esclarece que ambos não sabiam onde o pai havia sido enterrado, já que ela não se relacionava com a avó de Yuri na ocasião do falecimento do pai dele. Antes de agendar um novo horário para Yuri, para a semana seguinte, a analista marca para a mãe a importância, nesse caso, de o filho saber onde poderia encontrar o pai. A mãe, então, tomou providências para descobrir o lugar e levar o filho ao cemitério.

Yuri parecia mais calmo e já não chorava. Perguntei-lhe se queria voltar mais uma vez, e ele consentiu. Porém, no encontro marcado, não apareceu. Alguns dias depois, ao passar pela sala de espera, percebo Yuri assentado ao lado de sua mãe. Ao me ver, ele se levantou, caminhou em minha direção e mostrou-me uma fotografia do pai. Parecia radiante:

- *Esse é o meu pai! Trouxe pra senhora conhecer ele.* Sorria, e o entusiasmo do menino atingiu outras pessoas ali presentes.
- Nossa Yuri! Seu pai era bacana, hein!? Disse a analista.

Ele continuou sorrindo.

A mãe acrescentou:

- Olha, já consegui aquele endereço, e amanhã nós vamos lá. Hoje eu vim marcar outra consulta com a senhora, porque naquele dia eu tive médico e

não deu pra vir. O Yuri mudou tanto depois daquele dia! Parou de chorar.

Que coisa!

O encontro com a analista fez diferença para Yuri. Ao contrário do que se crê no senso comum a respeito da duração do tratamento psicanalítico — idéia de que são necessários muitos anos para uma análise —, a intervenção centrada no sintoma produziu efeitos inesperados. Ele compareceu à sessão seguinte. Estava alegre e emocionado. Relatou sua ida ao cemitério na companhia da mãe para visitarem o túmulo do pai.

- Escrevi uma carta pra ele. Agradei meu pai por tudo que ele fez por mim: por ele ter me levado no parque e na cidade. Ele cuidou de mim. Coloquei a carta em cima do túmulo dele e pus uma pedrinha em cima pra não voar.

O tratamento de Yuri permite dizer que faltava a esse menino uma pedrinha para sustentar sua ficção familiar — ficção que é única e que decide, por conseguinte, sua própria posição de sujeito no mundo. Antes, Yuri apresentava atitudes violentas, com prejuízos para os que viviam ao seu redor e para si próprio, atormentado que estava por não conseguir construir o seu sintoma. A construção de um sintoma é feita a partir de uma eleição do sujeito frente ao que lhe é ofertado pelo outro, o que lhe possibilita uma amarração dos registros do simbólico, do imaginário e do real. Essa amarração é necessária para a reorientação da libido aos objetos da cultura e da educação.

Foi depois dessa empreitada de Yuri — certamente favorecida por sua mãe — que ele fez menção à escola, pela primeira vez.

– A senhora conversou com minha professora?

No curso de uma atividade de “Conversação” com os docentes da escola onde Yuri estuda, a psicanalista perguntou à sua professora se ela sabia que o sofrimento desse aluno tinha relação com a perda de seu pai, falecido havia quatro anos. A professora tinha informação apenas a respeito de uma gravidez da mãe dele formulando a hipótese de o problema do aluno estar relacionado a esse fato. Aproveitando a ocasião, foram transmitidos a ela alguns pontos importantes a respeito do caso, elaborados a partir do tratamento, com o objetivo de proporcionar a oportunidade de o aluno ser olhado de outra maneira, distinta daquela à qual tinha ficado identificado em função de seu comportamento violento e inadequado⁵.

O comentário de uma docente presente na ocasião fornece o alcance do trabalho de construção do caso e a devolução para os docentes, como intervenção possível no estudo de casos da “criança-problema”:

– Quantos Yuri existem sem que saibamos!...

Assim, vão se produzindo — pelo viés da palavra e nos seus interstícios, em torno do mal-estar que induz a imobilidade e a delegação de responsabilidades

⁵ Trabalho com proposta semelhante a esta, intitulado *Educação, Psicanálise e Saúde Mental: nova proposta de diagnóstico dos problemas escolares*, encontra-se nos Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004, de autoria de Maria Lúcia Castanheira e Ana Lydia Bezerra Santiago (SANTIAGO; CASTANHEIRA, 2005).

— reflexões capazes de provocar rupturas, quebrar rigidez e apontar para iniciativas criadoras passíveis de enfrentar esse aspecto do fracasso escolar. A certeza inicial sobre o que levou Yuri a ser considerado “*aluno-problema*” passa a ser questionada. Essa operação torna o professor capaz de redirecionar sua ação em relação ao aluno considerado insuportável em um primeiro momento. Deste modo, a professora de Yuri revelou que, após sua participação nas *Conversações*, que a presença do aluno em sua sala de aula não lhe causava tanto mal-estar. Ao contrário, estabeleceram-se bons laços de trabalho e de confiança mútua, o que favoreceu ainda mais o desempenho e o interesse de Yuri pelas atividades escolares. Como afirmam os psicanalista franceses Lacadée e Monnier (1999/2000), a proposta da “Conversação” como meio de intervenção em situações que parecem cristalizadas não cessa de criar e renovar sentido para o professor e para o aluno, pois é a palavra que nos faz seres humanos.

A professora de Yuri, agora, apostou na força da palavra e nos efeitos positivos de uma nova forma de abordagem do insuportável da “criança-problema”. Yuri, por sua vez, escreveu um acróstico para a diretora da escola, que se despedia do cargo, “surpreendendo a todos com o vigor de suas palavras”, relatou a professora.

Yuri. Uma “criança-problema”?

Essa pergunta orientou inicialmente a nossa prática nas escolas e posteriormente nos impulsionou a buscar uma investigação sistematizada cujo foco recairia

sobre essa temática, utilizando o dispositivo da *Conversação* como instrumento metodológico investigativo.

A consideração da noção de sujeito como sujeito do inconsciente pela psicanálise, permite entender a relação professor-aluno, atravessada por fenômenos singulares, próprios à constituição psíquica de cada um. No circuito transferencial, tanto alunos quanto professores deslocam elementos de sua subjetividade⁶ no investimento que fazem na relação professor-aluno-saber. Jacques Lacan ensina que a transferência é constituinte do sujeito e que essa experiência vai além da repetição de experiências arcaicas ou de protótipos infantis. “Na transferência, o sujeito constrói, fabrica alguma coisa” (LACAN, 1992a, p. 176). A possibilidade de localizar a angústia na relação transferencial nos abre a perspectiva de que, através dessa relação, podemos investigar elementos da subjetividade do professor que o contagiam ao nomear o aluno como “problema”. A hipótese norteadora de nosso trabalho parte, então, do pressuposto de que, *ao eleger o aluno-problema, o professor é mobilizado por algo de sua própria subjetividade.*

Em um primeiro momento da pesquisa de campo, a proposta seria escutar os professores de nossa pesquisa sobre a definição de “criança-problema”, com o objetivo de situar as representações atuais dos educadores quando se referem a

⁶ O conceito de “subjetividade” tal como é aqui empregado, apóia-se na teoria psicanalítica que sustenta esta noção com base no estatuto do sujeito dividido em consciente e inconsciente. É Lacan quem esclarece: “A palavra sujeito, que eu emprego, toma um acento diferente. Eu me distingo da linguagem do ser [...] é assim que o simbólico não se confunde, longe disso com o ser, mas ele subsiste como ex-sistência do dizer [...] digo, portanto, sempre mais do que sei” (LACAN, 1996, p. 160-161).

tais alunos como problemáticos. Esse procedimento nos traía elementos de confrontação com levantamentos anteriores.

Na seqüência do trabalho de campo, através das 10 reuniões com um grupo de nove professoras de uma escola pública municipal, pretendíamos que o dispositivo da “Conversação”, utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação favorecesse uma análise mais aguda das falas das professoras. Era intenção da pesquisa detalhar com mais precisão os problemas por elas levantados e nos aproximar das significações então tecidas quando se referiram ao mal-estar gerado em sua relação com as “crianças-problema”.

Seriam isolados, também, os casos individuais trazidos pelos professores, que poderiam abrir mais uma fresta para a elucidação do cotidiano da escola e dos professores com os seus alunos. Ao se expressarem sobre os problemas enfrentados com aquela criança em particular, o professor teria oportunidade de se aproximar das pressões intrapsíquicas como também, explicitar manejos e construções advindas do seu dia-a-dia. Nessas circunstâncias, o resgate do saber docente, tornou-se também, um objetivo maior.

Dessa forma, este trabalho foi estruturado em quatro capítulos além da introdução e da conclusão. No capítulo 1 — *A educação de crianças: tensão permanente?* - procuraremos localizar, no discurso do adulto, a concepção de infância aliada à educação e os conflitos ali subjacentes, quando a criança não respondia às expectativas dos educadores daquela época e em tal contexto.

Ainda no capítulo 1, buscaremos situar as várias nomeações que receberam

“aqueles que não acompanhavam os outros”, referendados pelo discurso da ciência.

No capítulo 2 — *A “criança-problema” e a subjetividade* —, trabalharemos as críticas a que se submeteram as abordagens científicas na educação, a partir das teorias de pesquisadores que delimitaram outras maneiras de ver a criança, tomando-a em sua singularidade.

No capítulo 3 — *Uma metodologia para escutar o professor* —, explicitaremos a opção metodológica desse trabalho de investigação, que, por meio da Conversação propôs a “oferta da palavra” ao grupo de professores para a expressão do mal-estar diante da “criança-problema”.

No capítulo 4 — *A “criança-problema” e o mal-estar do professor* —, trabalharemos os resultados da pesquisa, abordando a “criança-problema” na escola, a subjetividade do professor frente à “criança-problema”, os problemas de subjetividade do professor e a subjetividade da “criança-problema” na sala de aula com a apresentação de 14 casos trazidos pelos professores.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: TENSÃO PERMANENTE?

1.1 Pontos conflitantes na história da educação de crianças

O objetivo deste capítulo é localizar alguns pontos dos trabalhos de historiadores, dentre eles, Ariès (1981), Del Priore (2004a), Veiga (2004), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) e outros, envolvidos com a questão da infância e da criança, buscando elementos que sirvam de ancoragem para os estudos da “criança-problema”. O conceito de “criança-problema” surgiu, no Brasil, apenas nas primeiras décadas do século XX, por meio de Ramos (1947), que se dedicou à distinção entre as crianças “anormais” e os alunos que “não acompanhavam os outros”. As referências históricas aqui levantadas, no entanto, terão a função de nos orientar frente à questão: em que medida os “problemas” atribuídos às crianças trazem a marca dos símbolos socializadores⁷ impressos na experiência individual e coletiva da infância?

Em uma perspectiva civilizatória⁸, a educação de crianças parece ter se tornado um fator de regulação de comportamentos, mesmo quando a prática educativa não se fazia nos bancos escolares. Pouco a pouco se chegou, no entanto, à consideração de que uma criança civilizada seria uma criança escolarizada, como nos adverte Veiga (2004), comentando o amplo acesso das crianças às

⁷ “Símbolo socializador” – expressão a qual se refere Veiga (2004, p. 40) em uma das hipóteses levantadas em seu trabalho, para distinguir o tempo da infância do tempo do adulto, como uma “função de regulação sócio-cultural e de orientação na cadeia das gerações, o que demandou longo processo de aprendizagem das gerações adultas e das crianças”.

⁸ Ao tratar o termo “civilização” tomaremos como base os textos freudianos – O futuro de uma ilusão (1927) e o Mal-estar na civilização (1930). Freud insiste em não diferenciar os termos civilização e cultura, enfatizando o caráter tenso, gerador de angústias da criança quando submete o princípio de prazer ao princípio de realidade em constante negociação com o mundo externo. “(A civilização) por um lado, inclui todo o conhecimento que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens com outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. [...] Parece, antes, que toda civilização tem que se erigir sobre a coerção e a renúncia ao instinto[...].” (FREUD, 1974b, p.16-17).

escolas a partir do século XIX. A mesma autora lembra-nos, porém, que coube também à escola diferenciar as crianças por meio de procedimentos identitários, classificando-as.

Ao escutarmos os professores, hoje, sobre as dificuldades para lidar com alguns alunos considerados “problemáticos”, entendemos que seria mais apropriada uma postura investigativa que buscasse na história das crianças, material que possibilitasse circunscrever nosso objeto de estudo. O resultado desse trabalho poderia ampliar – sem transpor, evidentemente, – a análise do depoimento dos professores, quando colocados em confronto com momentos históricos e contextos culturais que antecederam a atualidade.

Teremos, portanto, no presente capítulo, oportunidade de interrogar-nos sobre situações conflitivas que transparecem no texto de alguns autores ao tomarem o discurso dos adultos sobre as crianças⁹. Podemos localizar pontos de tensão permanente, atravessando o ato de educar quando as crianças não respondem aos instrumentos reguladores empreendidos por outra geração?

1.1.1 A educação de crianças na Idade Média: descaso aparente?

Abordaremos inicialmente o historiador francês Philippe Ariès por ter se tornado, com a sua obra, referência para futuros trabalhos, mesmo que passíveis de reconsiderações em momentos diversos, como observam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) e Veiga (2004), dentre outros. Segundo Ariès (1981), na Idade Média até o século XII não havia representações de crianças nas obras de arte, nas iconografias desse período. O autor interpretou essa ausência como um descaso, quando o sentimento de infância – a paporicação – não ia além de tomar a

⁹ Kuhlmann e Fernandes (2004) chamam atenção para a importância de se demarcar nas pesquisas sobre as crianças, que não as escutam diretamente. Na verdade, são os adultos dizendo sobre a infância.

criança como objeto de diversão. Enfatizou que sentimento de infância não quer dizer “afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p.99).

Para Ariès (1981) as representações de infância surgidas entre o século XII e o século XV irão se transformando em consonância com a concepção de infância da época. Assim, vimos aparecer inicialmente as reproduções de infantes como anjos, como Menino Jesus e como puttos, que eram crianças nuas, representando almas. Foi a “infância sagrada” e religiosa, dando o testemunho do progresso da consciência coletiva e do sentimento de infância.

A criança só se destacaria como personagem central, mas não exclusiva, nas pinturas anedóticas dos séculos XV e XVI: criança com sua família, no colo da mãe ou segura pela mão, brincando ou urinando. Na Idade Moderna, firma-se o segundo sentimento de infância, quando a família e a escola se responsabilizam pela educação das crianças.

Em sua primeira tese, portanto, Ariès (1981) argumenta que a paparicação, que predominou antes do século XVI, era coerente com os costumes e os valores daquele tempo. O conceito de infância estava relacionado às noções de dependência e independência da criança, e não aos aspectos biológicos, o que influenciava diretamente o modo como era educada e socializada. A duração da infância ficava reduzida ao seu período de maior dependência, quando a criança era mais frágil, possibilitando, assim, o desenvolvimento de um sentimento de infância um tanto superficial. Sentimento reservado à criança em seus primeiros anos de vida, fazendo com que ela fosse vista como uma coisinha engraçadinha que divertia e relaxava os adultos, ou seja, como um animalzinho, um macaquinho impudico.

O cuidado e a educação das crianças pequeninas ficava por conta principalmente das amas-de-leite e das mães. Isso significava ensiná-las a falar, alimentá-las, acalentá-las quando choravam, nutrir sua pele com banha, enfaixar seus membros para que não ficassem com

alguma rigidez, além de niná-las para fazê-las dormir. Segundo Ariès, assim como não havia uma “preocupação moral ou educativa”, a função da família não se detinha ao aspecto afetivo. A criança não era mais do que “o pequeno ser cômico e gentil com o qual as pessoas se distraíam com afeição, mas também com liberdade — quando não com licença — sem preocupação moral ou educativa” (ARIÈS, 1981, p.123).

Combinava com o primeiro sentimento de infância, uma certa indiferença diante de uma infância demasiado frágil, quando se vêm confirmados tanto os altos índices de mortalidade infantil quanto a reação dos pais, como se isso fosse natural. O autor chama atenção para a persistência do “infanticídio tolerado” até o final do século XVII. Pouco se fazia para conservar as crianças ou salvá-las. Em geral, não era feito muito caso se elas morressem, pois poderiam ser substituídas rapidamente por outras.

A socialização dos infantes não era, portanto, responsabilidade de sua família: assim que conseguia algum desembaraço físico, o infante era misturado aos adultos e participava de seus jogos e trabalhos. Vencido o tempo da paparicação, era comum que o filho passasse a viver com outra família que não a sua, portanto as trocas afetivas e sociais eram realizadas predominantemente fora da família. A sociabilidade acontecia no que Ariès (1981) chamou de meio muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, numa propensão na qual as sociedades tradicionais, pré-industriais tinham para os encontros, festas e visitas. As representações coletivas dessa época mostram as crianças participando dos jogos, das brincadeiras, das armas e das profissões. A criança podia ser comparada a um anão, e sua educação era garantida pela aprendizagem advinda de sua convivência com os adultos nas atividades tanto profissionais quanto lúdicas. Em tal contexto se dava a transmissão de valores e de conhecimentos. A criança aprendia a fazer ajudando os adultos em suas tarefas, participando na conservação dos bens e na prática de um ofício. Ela

passava da fase de pequenina para a condição de adulto, sem passar pela juventude; conseqüentemente, tinha uma infância curta.

Com base nos estudos de Ariès (1981), considera-se, então, que não havia na idade Média um método para a educação das crianças, mas talvez possamos falar de uma proposta educativa que se orientava sobre as identificações da criança com o adulto, de como fazer e de como dizer. O que nos parece transpirar em seu texto, no entanto, em alguns momentos, é uma tensão indicadora de que a educação de crianças, como fator civilizatório, poderia suscitar conflitos também naquele tempo. Ele cita textos da literatura antiga onde autores se referem a uma criança que não atendia às convenções socializadoras como “estranho e mau menino”, menino “mal-educado”, “tão desleal e perverso que não queria aprender um ofício nem se comportar como convinha à infância” (Ariès, 1981, p.11). Algum incômodo, portanto, aparecia na relação criança-adulto quando os mais velhos se referiam aos infantes como aqueles que, de alguma maneira, “não queriam aprender uma profissão e a se comportar”, não ajudando na função de “preservar os bens familiares” agindo às avessas das expectativas de então.

1.1.2 A humilhação como forma de educar crianças na Idade Moderna

Na sociedade moderna, que se organizou a partir do século XV, Ariès (1981) localiza o que chamou de segundo sentimento de infância e mostra o lugar que a criança e a família ocuparam na sociedade, a partir das críticas, por parte de moralistas, à papariação das crianças. Impuseram outras concepções sobre a infância, baseadas no pudor e nos escrúpulos, quando a meninice passou a ser efetivamente mais respeitada. O que Ariès (1981) considerou o segundo sentimento de infância surgiu também por influência do grande movimento de moralização ligado à Igreja, às leis e ao Estado, no século XVII, contando com a cumplicidade sentimental das famílias.

A valorização do privado em detrimento do público foi possibilitando o surgimento desse novo sentimento entre os membros da família, que começou a se organizar em torno da criança. O seio familiar pôde ser acatado como lugar de “afeição necessária”, e não apenas em função dos bens e da honra. Essa afeição se expressou por meio da estima, que passou a ser inserida à educação das crianças, levando os pais a se interessar pelos estudos dos filhos. Dessa maneira, tornou-se necessário reduzir a natalidade para cuidar melhor das crianças: era preciso conhecer mais a criança para educá-la melhor. E uma das conseqüências disso foi que a mortalidade infantil já não era mais vista com a mesma naturalidade de outrora.

Quando a criança assumiu um lugar central dentro da família, começou a prevalecer o pensamento de que era preciso preservá-la e discipliná-la ao mesmo tempo, porque teria que chegar a ser um homem racional e um cristão honrado, embora fosse percebida como portadora de uma “razão ainda frágil”. No século XVII, a esses dois elementos foi associado um terceiro: a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. Desde a puerícia até a educação pela disciplina e pela racionalidade dos costumes, tudo deveria ser respeitado.

Nesse contexto, uma mudança se processou nos meios educacionais, nos fins do século XVII, quando a escola substituiu a aprendizagem da criança, que ocorria na convivência com os adultos. Segundo Ariès (1981), teve início um longo procedimento de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas), ao qual se dá o nome de escolarização, que se estenderia até nossos dias. Conseguiu-se impor um sentimento grave de infância prolongada: a etapa da escola e do colégio, intermediária à idade adulta. “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981, p.104).

Para alguns “organizadores esclarecidos”, como Gerson e o Cardeal d’Estouteville, a missão dos mestres-escolas consistia não apenas em transmitir, mas antes formar os espíritos,

inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. A noção moral deveria distinguir a criança escolar por meio da noção de “criança bem-educada”, no século XVI. Segundo Ariès (1981, p.121), “a criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques”. Vale ressaltar a diferenciação estabelecida pelo autor, nesse momento, entre a educação de crianças mais abastadas e as crianças pobres.

Com o surgimento das duas novas idéias, a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres, o sistema disciplinar não podia se manter como na escola medieval, onde os mestres não se interessavam pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula. A disciplina rígida tornou-se importante nos colégios modernos, que não apenas ensinavam, mas vigiavam e enquadravam a juventude. O diretor e os mestres deixaram de ser *primi inter pares* para se tornarem depositários de uma autoridade superior.

Era “uma disciplina constante e orgânica, [...] baseada na disciplina eclesiástica e religiosa; ela era um instrumento de coerção e de aperfeiçoamento moral e espiritual” (Ariès, 1981, p.126). Entre os séculos XV e XVII, o governo autoritário e hierarquizado dos colégios permitiria o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, baseado em três características: (a) a vigilância constante; (b) a delação; e (c) a ampliação dos castigos corporais. Era uma humilhação deliberada baseada no chicote e na espionagem a favor do mestre — particularmente dirigido à infância — que substituiu um modo de associação corporativa, que era o mesmo para os jovens e os adultos. Nessa circunstância, segundo Ariès, no início dos séculos XVI e XVII eram identificados aqueles escolares que traziam a marca dos “moleques, desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos fora-da-lei” (ARIÈS, 1981, p.122). Tal citação nos permite analisar que, nessas circunstâncias, a educação de crianças estava susceptível a alguns

acontecimentos perturbadores, quando o comportamento de determinadas crianças se desvia da linha traçada naquela época pelos adultos.

A noção de “humilhar para educar”, portanto, foi se atenuando ao longo do século XVIII, até se chegar à outra concepção e a um novo sentimento de infância, que não mais associava a infância ao sentimento de fraqueza. Triunfaria no século XIX a noção de que se deveria despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. Essa educação não se fazia de uma vez nem instantaneamente, mas exigia cuidados e etapas, uma formação.

No entanto, parecia problemático para a educação aquelas crianças que de alguma maneira não respondiam à confiança das instituições em sua capacidade de se responsabilizar. Nessa conjuntura, os discursos científicos ganharam novas proporções, e sobre sua influência na educação de crianças, será dedicado um item no presente trabalho. A ciência requisitada a estabelecer preceitos que balizariam a educação infantil, atingiu o auge no século XIX, influenciando a educação até os nossos dias.

1.1.3 Algumas particularidades na educação da criança brasileira: “atos indisciplinados”?

Historiadores brasileiros, dos quais Del Priore (2004b) é emissária, discorrem e circunscrevem a história das crianças brasileiras desde a colonização até hoje. As particularidades de um contexto cultural e social estratificados fazem ressaltar a miscigenação das raças, cujos contornos educativos delineiam uma infância nem sempre protegida e muitas vezes destinada a lutar às margens dos bens produzidos em nosso país, entre eles, a educação escolar.

Nos dias atuais, as intensas queixas dos professores ao se referirem aos alunos denunciam os “maus comportamentos” ou “atos indisciplinados”, ou aos “apáticos” e “desinteressados” conforme nos elucidaram os dados desta pesquisa. O que podemos entender da criança

brasileira através do discurso dos adultos sobre a infância? Como eram vistas as crianças que não respondiam ao que as normas educativas esperavam delas em cada momento histórico?

Comentaremos, inicialmente, a resposta dos índios brasileiros à educação jesuíta, na versão de Chambouleyron (2004). Se, na Europa do século XVI, um novo sentimento de infância provocou alterações profundas na maneira de educar as crianças, no Brasil quinhentista, os portugueses jesuítas, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega e imbuídos dessa nova concepção de infância, iniciavam uma investida para converter os indiozinhos, ensinando-lhes a doutrina, a nova língua, a ler e escrever. O entendimento de que a criança era um adulto inacabado ou “um adulto em gestação”, bem próprio da Idade Moderna, levava o governador Tomé de Souza a concordar com os jesuítas, tomando como uma de suas primeiras preocupações o ensino das crianças. O rei Dom João III determinava que “o ensino deveria priorizar os meninos porque [...] neles imprimirá melhor a doutrina, trabalharei por dar ordem como se façam cristãos”¹⁰.

A Companhia de Jesus escolheu as crianças indígenas para escrever e inscrever-se, porque considerava as crianças como papel branco ou uma cera branda suscetível a qualquer tipo de contaminação, diferentemente de seus pais, que se mostravam tão arredios à lei cristã e à conversão. Assim, as crianças constituiriam a nova cristandade e poderiam influenciar o gentio, inclusive seria possível substituir seus pais no movimento das gerações. Através dos cantos, das disciplinas e das procissões, o aprendizado da doutrina parecia um sucesso até que os indiozinhos chegassem aos anos da puberdade, quando muitos deles voltavam aos costumes dos pais, por isso eram considerados “corrompidos pelos da terra”.

¹⁰ Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil, citado na obra CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 56.

Chambouleyron (2004, p.69), relata que os problemas com os meninos e com a própria evangelização dos adultos “levaram os jesuítas a optar por uma conversão pelo temor e pela sujeição”. As maneiras de disciplinar a criança (a prevalência da vigilância, da delação e dos castigos corporais) constituíam o sistema vigente na Europa do século XV, como nos mostrou Ariès (1981).

Inicialmente, as crianças índias pareceram aos portugueses fáceis de se submeter à catequese, porém, com a experiência, eles se interrogaram se a evangelização indígena seria possível mesmo quando era iniciada com os pequenos. Essa dificuldade não desanimou os jesuítas portugueses, que continuaram investindo nos “meninos da terra”, encontrando no padre Nóbrega um entusiasta defensor de como “ensinar meninos índios e filhos de portugueses nascidos na terra, e dos quais pretendia escolher os melhores, enviá-los a Portugal, para de lá virem feitos bons obreiros” (Ariès, 1981, p.71). Várias foram as estratégias e os rearranjos feitos em cada capitania onde se abriram colégios, com o propósito de se ensinar maior número possível de meninos, embasados na “política de instrução”: criar meninos do gentio como forma de converter todos. Influenciados pela própria descoberta da infância e pela vivência apostólica, os jesuítas insistiram na educação das crianças brasileiras, que se deu na segunda metade do século XVI, de maneira lenta e, às vezes, bastante problemática.

Por outro lado, não apenas os índios brasileiros mostraram sinais de que a transposição de conceitos e metodologias educacionais não deveria acontecer na forma *ipsis literis*. De acordo com Del Priori (2004b), a dificuldade do acesso à educação, vincada pela marca do escravagismo e com uma tão injusta distribuição de riquezas como no Brasil, tem certamente suas particularidades, o que podemos perceber ao ler a história de suas crianças. Foi assim que, segundo a autora, no final do século XIX, uma professora alemã, indo ensinar aos filhos de fazendeiros do café do vale do Paraíba, tenta, em vão, disciplinar as crianças, fazendo-se obedecer por elas. É que aqueles meninos estavam acostumados a distribuir gritos e ordens

entre os seus escravos e, ao contrário do que supunha a professora alemã, em uma sociedade escravista, a criança mandava, e o adulto escravo obedecia.

É a professora Ina Von Binzer, que, lecionando em um colégio particular para meninas na Corte Imperial no ano de 1882 reclama, em suas narrativas, “dos mosquitos, do calor, da falta de cuidado com a cidade, dos costumes desordenados e das crianças brasileiras” (MAUAD, 2004, p.137). Essa professora estranha a reação das alunas ao seu castigo de levantar e assentar cinco vezes, repetida e rapidamente, quando as meninas o tomando por uma brincadeira, pulavam perpendicularmente, divertindo-se à moda da região. De acordo com o texto de Mauad (2004, p.138) *enfant terribles* eram assim descritos por um viajante inglês: “uma criança brasileira é pior que um mosquito hostil [...] crianças no sentido inglês não existem no Brasil”.

Até que ponto as crianças brasileiras demandam através de seus “atos indisciplinados”, práticas educativas criadas pela nossa cultura, atendendo às marcas impressas pela nossa história?

Florentino e Góes (2004) vêm nos lembrar, em seus estudos sobre as crianças negras que caíram na rede do tráfico de escravos no Brasil do século XVIII, que o adestramento dessas crianças parece impregnar a nossa história. Escravas ou filhas de escravos, crianças cativas passavam por adestramentos em idades prematuras, aprendendo a servir os brancos até enquanto brincavam. Ao parodiar a “besta” sob as ordens de meninos livres, o ficar de quatro representava muito mais do que um “faz de conta”, mas uma condição deles exigida. Conforme os autores “o aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava” (FLORENTINO; GÓES, 2004, p.184). As crianças recebiam o nome do ofício para o qual eram treinadas. Assim, os pequenos escravos passavam a ser chamados de Chico Roça ou Ana Mucama, atestando a inexistência de uma filiação e deixando evidenciado o que era

importante apreender como traço identificatório — em vez de um sobrenome uma subapropriação.

A situação do negro nas escolas e na sociedade brasileira, tem sido motivo de intensas discussões e medidas pouco eficazes. Ainda hoje, é comum constatar o alto índice de crianças consideradas problemáticas, que trazem na cor da pele a marca de uma história de segregação. Veiga (2004) ressalta a situação vivida nas escolas brasileiras, que para se verem livres do incômodo da cor, impuseram atitudes e valores do mundo civilizado a tais crianças, tentando produzir uma “escola de alma branca” (VEIGA, 2004, p.78).

A realidade brasileira, portanto, não segue o mesmo lastro da estrangeira em relação à convivência da criança com os adultos. No Brasil, quando falamos de crianças, temos que mencionar as instituições como igrejas, FEBEM, escolas, asilos, onde, à sombra dos adultos, muitas vezes, elas tiveram que se tornar “gente grande”. A desigualdade econômica e social leva nossos infantes, identificados como “menores”, às ruas onde não são raras às vezes em que seus corpos se dobram às situações de extrema violência e exploração. Não podemos, contudo, deixar de nos referir a uma sociedade dividida que, segundo Del Priore (2004b), também distribui afeto e reconhecimento às nossas crianças, que são amparadas, muitas vezes, pela ternura dos sentimentos familiares afetuosos.

O historiador Passetti (2004) argumenta que, com o advento da República, no Brasil do século XIX, foram em vão as esperanças de que, com regime político democrático, o país ganhasse formas de vida mais dignas para seu povo. O que se viu foi uma dureza de vida retratada em mazelas inimagináveis, que atingiram cruelmente as crianças e os adolescentes brasileiros. Sobreviver ainda “continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população tanto no Império como na República” (PASSETTI, 2004, p.348).

Em face da desestruturação familiar e social, o Estado chamou para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes. Outra maneira de obter meios para contornar a situação de pobreza em que vivia grande parcela da população foi acreditar nas filantropias e ordens religiosas como solução. No entanto, a chegada de imigrantes italianos e espanhóis mudou essa realidade, quando eles passaram a questionar o descaso do governo para com os trabalhadores e, conseqüentemente, para com os seus filhos que trabalhavam em sistemas de semi-escravidão na agricultura brasileira. No início do século XX denunciou-se pela primeira vez a exploração no trabalho infantil através da imprensa¹¹.

A prisão e os internatos de crianças pobres, potencialmente abandonadas e perigosas em nome da educação e correção para um mundo melhor, ganhou destaque nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Em um elogio à disciplina, otimizou-se a autoridade dos funcionários e a vigilância rígida referente aos comportamentos naquelas instituições. Tais medidas mostraram um incentivo às atitudes de articulações ilegais e marginais, portanto, completamente ineficazes em sua versão educativa e de recuperação prevista por esse modelo.

O resultado dessas iniciativas não impediu, porém, que, em plena era da ditadura militar nos anos 60, fosse criada a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, com o objetivo de propiciar um tratamento “biopsicossocial” às crianças e aos jovens. Essa proposta não obteve sucesso em reverter a “cultura da violência”, mas conseguiu “estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos” (PASSETTI, 2004, p.358).

O deslocamento de eixo da correção de comportamentos para a educação, vista como forma de integração social, foi garantindo pouco a pouco o acesso das crianças pobres às escolas brasileiras. Na Constituição de 1934, a instrução pública apareceu pela primeira vez como

¹¹ Denúncia efetivada no artigo Crianças carentes e políticas públicas, publicado no jornal *A Plebe*, de 9 de junho de 1917, n. 1, São Paulo. In: DEL PRIORI (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 351.

direito de todos, independentemente da condição socioeconômica. Entretanto, com o acesso das crianças desprivilegiadas às escolas públicas e desde o início de sua implementação, encontramos situações de fracasso que constituíram fator de segregação para as crianças brasileiras. A defesa da instituição escolar como o melhor lugar para se educar as crianças baseou-se na ilusão de que a escola as protegeria da degeneração moral da sociedade, nos lembram Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004). No entanto, esses autores protestam tais fundamentações alegando que seria impossível isolar as influências dos processos sociais e culturais sobre os alunos e mestres (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2004, p.23).

Com a restauração das eleições presidenciais e a retomada do regime democrático, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 13 de julho de 1990, com reais repercussões na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros. Apesar da implementação de programas de política pública com o objetivo de amenizar esse problema, a exclusão continua sendo fator importante para algumas crianças abandonarem o projeto de “educação para a cidadania”, proposto pelo ECA.

Várias são as conseqüências para aqueles que não conseguem, por vários motivos, se integrar ao sistema oficial de coexistência. Veiga (2004) ressalta em seu trabalho as crises produzidas a partir da naturalização das chances de ascensão social pelo mérito, produzida na cultura escolar. Segundo a autora, criou-se então uma criança e uma infância imaginada na tentativa de se desfazer as tensões de classe, de gênero e ético-raciais: “a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem-sucedida na vida, é branca e bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina ou menino” (VEIGA, 2004, p.78). Até que ponto grande parte das crianças que abandonam a escola ou são por ela segregadas são justamente aquelas que confrontam esse imaginário acadêmico?

Faremos um recorte dessa realidade e nos deteremos à vida escolar, espaço produtor de conflitos e de fracasso, onde se esperava a circunscrição de um ambiente de transmissão de valores que edificassem e consolidassem a convivência comunitária. No contexto do insucesso escolar, emerge a temática da “criança-problema” no Brasil, para nomear as crianças com “problemas de comportamento e/ou de aprendizagem”, responsabilizadas muitas vezes, em um primeiro momento, pelo que não vai bem na educação brasileira.

1.2 O tratamento da ciência na educação de crianças: “criança-problema”?

Embora o estudo das “abordagens científicas na educação” já tenha sido desenvolvido por outros autores, como Fijalkw (1989), Patto (1993), Gomes (1995) e Santiago (2005), nosso objetivo neste capítulo será buscar elementos teóricos que nos dêem indicações da construção do conceito de “criança-problema”. Ao considerar as concepções científicas prevalentes em cada momento — a organicista, a instrumental, a abordagem sociocultural e a psicanálise interacionista — em suas interfaces com a educação, tentaremos demarcar as nomeações impressas àquelas crianças que, sob caracterizações depreciativas, se diferenciavam das outras.

Ariès (1981) ressalta que, nos séculos XIX e XX, após a construção do sentimento de responsabilidade pela infância, buscaram-se formas mais eficientes para lidar com as crianças, agora sob os cuidados diretos da família e da escola. O papel dos saberes científicos na educação ganhou realce e veio contraditoriamente legitimar a segregação daquelas crianças, como testemunharemos por meio do cotejamento histórico desse tema. Tentando dar conta do que fracassa na educação brasileira, foram sendo construídas várias teorias apoiadas nesses saberes, fazendo com que a criança fosse colocada no centro da questão.

Em nosso país, pode-se considerar que essa problemática sobressai justamente no momento em que a criança é mais apreciada em seus atributos. Fundada sob o ideário liberal, a “Escola Nova” surge nas primeiras décadas do século XX, em oposição à escola tradicional, trazendo em seu bojo a valorização das qualidades pessoais dos alunos. Adota-se o princípio de que a escola deveria atuar como instrumento para edificar a sociedade. Em uma evidente incoerência, no entanto, “aqueles que não acompanhavam a maioria” eram também focalizados. Assim, aparecem no Brasil as primeiras explicações para as “dificuldades de aprendizagem”, influenciadas pelos pensadores franceses que haviam construído suas teorias no final do século XIX, para enfrentar essa problemática.

Para Santiago (2005, p.23), “a abordagem organicista — a primeira teorização das dificuldades de aprendizagem, surgida no final do século XIX — é sempre citada como responsável pela medicalização generalizada do fracasso escolar”.

1.2.1 A abordagem organicista

A clássica obra de Ariès (1981) nos ensina ainda que os altos índices de mortalidade infantil, considerados eventos naturais na baixa Idade Média, estariam relacionados à ausência do sentimento de responsabilidade pela infância. A educação das crianças pelas amas-de-leite e entre os adultos foi considerada pouco recomendável pelos moralistas e educadores do século XVI. A recente concepção de infância se expressava na época, por meio de interesses psicológicos e preocupações morais, inspirando a educação do século XX.

Educar crianças passa a ser responsabilidade da família e da escola, e, como nos lembra Abrão (2001), torna-se necessário imprimir novos cuidados à infância, o que significa atenção à saúde do corpo e da alma. O saber médico baseado na causalidade biológica ganha

notoriedade. Está autorizado agora não somente para notificar as doenças de origem orgânica, mas também para interferir em todos os níveis da sociedade, inclusive na educação.

Sob a influência das leis da genética mendeliana, assistimos nas primeiras décadas do século XX, ao intenso trabalho dos herodologistas, entre os quais se destacam Morgan (1923), Fischer (1928) e Günther Just (1930), que realizaram enormes investidas no campo experimental, apoiados nos princípios de que “a herança é a lei”. Esses cientistas buscavam verificar as leis mendelianas na Botânica, na Zoologia e até no homem. Ramos (1947) adverte, porém, que a busca de explicações organicistas falhava irremediavelmente, quando se tratava de entender os caracteres psicológicos. Nem por isso deixaram de existir psicólogos, a exemplo de Peters (1934)¹², que investigou os “dotes escolares e a aprendizagem, à base da heredologia” (RAMOS, 1947, p.36).

Buscando entender os problemas das crianças, a orientação organicista se faz presente não apenas nas explicações deterministas das leis biológicas para os problemas, mas também nas medidas preventivas adotadas, que visavam interferir no processo de constituição biológica da população, tentando evitar possíveis degenerações e pretendendo ter controle sobre o saneamento social. As práticas educativas então aceitas traziam em seu cerne o cunho autoritário e excludente, já que as dificuldades de adaptação de alguns eram fatalmente decorrentes ou de má composição racial principalmente, ou da ignorância da população.

Nesses termos, as observações científicas eram transformadas rapidamente em regras de conduta a serem adotadas como forma de eliminar aquele mal, quer fosse através do isolamento dos desajustados em clínicas e escolas especiais, quer fosse por intermédio da medicalização, muitas vezes, apressada, de crianças que apresentassem algum “transtorno”.

Essa concepção associa, portanto, as disfunções neurológicas ao sistema nervoso central e

¹² Este trabalho está incluído na obra de Günther Just. *La herancia biológica*. Trad. em espanhol. Madrid: Labor, 1934. citado por Ramos (1947, p. 34).

classifica as dificuldades de aprendizagem, como “dislexia”, “disfunção cerebral mínima”, “hiperatividade” e “déficits de atenção”. Em suma, são caracterizados como distúrbios e tratados com medicamentos os comportamentos de distração, impulsividade e agitação.

Focalizando o Brasil dos anos 20 e 30, Campos (1991), identifica a presença da concepção organicista na avaliação “daqueles que não aprendiam”. Segundo a autora, havia nesse período uma vertente escola-novista mais democrática da educação brasileira, que convivia com um ponto de vista de cunho mais autoritário o qual enfatizava a capacidade orgânica e as disposições biologicamente determinadas, recomendando o treinamento das elites dos mais “dotados”. Era o Movimento Eugênico, que propunha a melhoria da raça em nosso país e que — através da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada no Rio de Janeiro, em 1923 por Gustavo Riedel — pretendia melhorar o atendimento aos doentes mentais. Porto Carrero e Deodato de Moraes, psiquiatras psicanalistas influenciados por essa vertente cultural e pedagógica mais autoritária, buscavam a origem das doenças mentais e dos fenômenos psíquicos em fatores orgânicos e hereditários.

Por meio da higienização da cultura popular, o médico seria a autoridade mais competente para prescrever medidas preventivas de condutas, na tentativa de produzir uma nova família e futuros cidadãos. Com esse tipo de interferência na infância, tinha-se a pretensão de controlar o problema do menor abandonado e a elevada taxa de mortalidade infantil da época. Aos olhos dos médicos sanitaristas e da sociedade como um todo, pareceu ser a melhor solução, ou seja, confinar as crianças em espaços disciplinares como os das escolas, vistos como uma forma de “adestrá-las e controlar-lhes os ímpetos selvagens e rebeldes. O médico serve, então, não apenas para curar doenças, como também, para prevenir o mal” (GOMES, 1995, p.34).

Portanto, o discurso médico ganha os corredores das escolas, as salas de aulas e o pátio, além do modo de pensar dos educadores. Dessa maneira, presenciamos, na década de 70, no Brasil,

a forte influência desse modo de pensar os problemas das crianças nas escolas, quando pais e professores, a qualquer “desconformidade” das crianças às normas, logo se precipitavam no diagnóstico de DCM (disfunção cerebral mínima) antes mesmo do diagnóstico médico neurologista. Assim, grande parte das crianças pareciam ser portadoras de “anormalidades” de fundo orgânico. Nessa época também foram criadas as clínicas para tratamento de crianças com distúrbios psicológicos mais acentuados.

Segundo Gomes (1995), dislexia, disortografia, disfunção cerebral mínima passaram a ser sinônimos de “dificuldades de aprendizagem”, por mínimas que fossem as diferenças apresentadas pelas crianças. Se o aluno demonstrasse uma pequena inabilidade motora, alguma inquietação ou não acompanhasse a expectativa do professor, ele recebia quase que automaticamente o carimbo de “anormal”. Além das clínicas de recuperação, esse sistema de pensamento legitima nas escolas a existência das “classes especiais” e das “classes de preparação” para alunos “problemáticos e disléxicos”.

A realidade atual ainda sustenta as concepções organicistas nas escolas, por meio da insistente prática dos encaminhamentos para psicólogos e psiquiatras de crianças reconhecidas como “agitadas”, “indisciplinadas” e “agressivas”. Existe uma demanda explícita de medicar tais crianças por parte tanto dos professores quanto dos pais que aderem a tal solicitação. Em muitas oportunidades, o uso de medicamentos é uma forma de conter aqueles “comportamentos indesejáveis” sem levar em consideração pertinentes questionamentos sobre o que acontece na prática de ensino-aprendizagem. A evidência desse tipo de concepção no exercício da docência foi um dos pontos ressaltados na justificativa de nossa investigação sobre “O mal-estar do professor frente à criança-problema”.

Atentamos, portanto, que a prevalência da abordagem organicista em sua interface com a educação nomeia de anormais as “crianças que por várias razões não podiam desempenhar os

seus deveres de escolaridade em paralelo com os outros companheiros, os normais”
(RAMOS, 1947, p.13).

1.2.2 A abordagem instrumentalista

Fazendo ponte entre o universo da biologia e o universo da psicologia, encontram-se nomes como Galton, que em 1884 já confirmava seu interesse na mensuração das diferenças individuais, na trilha de seleção dos mais capazes, além de Gesell (1931), que introduz o conceito de “maturação” para fazer referência a uma “predisposição” do organismo a só revelar um comportamento em determinadas épocas. Mas foi Alfred Binet que nos inícios do século XX construiu uma escala de medida da inteligência, para classificar os sujeitos, o que abriu as portas para a aplicação dos instrumentos de medida na educação. Foi o início efetivo do uso da psicometria nas escolas, sob a justificativa de que não poderia haver equívocos na seleção das crianças que apresentavam problemas pedagógicos especiais.

Lourenço Filho (1937) chega a propor a aplicação massiva de testes de inteligência e maturidade aos escolares brasileiros, para a organização das salas de aula de maneira mais seletiva e homogênea. Apostava nas medidas de inteligência como possibilidade incontestável de uma cientificidade em psicologia.

Nos anos 50, desponta o francês Ajuriaguerra (1951) relacionando as dificuldades de aprendizagem a alguns pré-requisitos não-superados, entre eles, a desorganização espaciotemporal e os transtornos de lateralidade. As dificuldades perceptivas e outros transtornos como dificuldade de memória e atenção, estiveram na base dos “problemas de aprendizagem e comportamento”.

Pretendendo fazer a crítica à concepção organicista, a abordagem instrumental ou cognitivista emerge deslocando o saber sobre os “déficits de natureza neurológica ou cerebral” para “processos psicológicos”, por exemplo, percepção, memória, linguagem e pensamento. Transfere-se também a “causa dos problemas” da esfera cerebral para a intelectual; do

orgânico para o funcional; do físico para o psicológico, do saber do médico para o saber do psicólogo.

Os problemas que as crianças encontram para aprender a ler e escrever, têm base na falta de maturação, conduzindo a uma perturbação cognitiva e à expressão de um transtorno de natureza fisiológica. Assim, sob as bases do discurso da psicologia desenvolvimentista e de seus instrumentos de medida, configuram-se os testes psicológicos e a nomeação de “imaturos” para os alunos que não acompanham a maioria, porque não estão “prontos” para a aprendizagem.

A partir do momento em que a criança é socializada não mais pelo contato direto com os adultos, mas pela família e pela escola, surge a necessidade de “instrumentalizar” e “gerir” sua educação, buscando na ciência, através da psicologia do final do século XIX, fundamentos para essa prática, conforme nos lembra Abrão (2001). No entanto, a concepção instrumentalista ou cognitivista cresce a partir de 1945, após a Segunda Guerra Mundial e o desenvolvimento do processo de industrialização, instalando-se como Psicologia da Educação (na Inglaterra) e Psicologia Escolar (na França).

Ao perseguir a construção da Psicologia Escolar no Brasil, Patto (1984) relaciona as motivações ideológicas dessa disciplina à situação político-econômica da época, vinculando seu nascedouro às condições de trabalho geradas pela sociedade industrial brasileira nascente. Atendendo à premissa de eleger os melhores, os mais capazes e eficientes para serem aproveitados como mão-de-obra em um Brasil “desenvolvimentista”, a Psicologia Escolar faz uma inserção na educação através de programas de mensuração da capacidade intelectual, com base na concepção “desenvolvimentista do indivíduo”, imprimindo uma prática seletiva, que contamina muitos profissionais, ainda hoje.

Ao findar a década de 50, a Psicologia Escolar — apoiada em seus “instrumentos de medida”, os testes de inteligência e prontidão para a aprendizagem e com a realização de diagnósticos psicológicos — reforçava o discurso das “diferenças individuais”, elegendo os piores e os menos capazes. Consolida-se, portanto, através de uma avaliação científica, o discurso sobre os alunos inaptos ou imaturos, considerados sem condições ou habilidades para a aprendizagem escolar. O que não estava “dando certo” na educação seria passível de correção através da modificação dos “comportamentos inadequados” dos “sem-prontidão”, treinados no “período preparatório para a alfabetização” por meio de inumeráveis exercícios de orientação espacial, discriminação auditiva e visual, aspectos considerados como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Maria de Fátima Cardoso Gomes, com a difusão das pesquisas de Piaget no Brasil, a partir dos anos 80, instalou-se uma divisão entre os cognitivistas piagetianos, em duas frentes: uma ainda presa à problemática dos “déficits cognitivos”, e outra que já envolve precedentes culturais e lingüísticos nos diferentes desempenhos das crianças (GOMES, 1995). De acordo com Gomes, a verdadeira ruptura com os organicistas só aconteceu em 1984, com o surgimento e a aceitação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisadoras que defendem que a aprendizagem é conceitual, e o perceptivo-motor não determina, mas apenas influencia a aprendizagem.

Ressaltamos a convicção normalizadora dos “instrumentalistas-cognitivistas” que, apesar de sua posição crítica aos organicistas, na tentativa de promover uma ruptura do orgânico para o funcional, deixaram ali marcas de continuidade. No que se refere à classificação e à segregação dos alunos “anormais” para os “imaturos-inaptos”, uma linha permanece.

1.2.3 A abordagem socioculturalista

Nos anos 60, surgiam no Brasil os defensores da “superioridade” do contexto cultural da classe dominante, em vantagem sobre a “pobreza cultural” dos que viviam em situação de desfavorecimento socioeconômico. Defendiam que as condições de existência das crianças com “problemas escolares” eram a causa de sua insuficiência, visto que haviam sido privadas de meios materiais, educativos e culturais; daí, a referência a elas como “crianças carentes” em seus discursos.

Importando dos Estados Unidos os programas educacionais destinados a “compensar” as deficiências psicológicas das crianças carentes, desenvolveram-se no Brasil dos anos 60 e 70 empreendimentos com os mesmos objetivos. O problema do fracasso escolar estava localizado na família e na criança pobre, incapazes de adquirir por si mesmas as capacidades para vencer na escola e nas investidas sociais.

Mello (1984) investigou junto aos professores como percebiam a “criança carente” e entendeu que, ao inventariar sobre a situação do bom ou mau aluno, eles associavam a imagem de mau aluno com a imagem de criança carente. Então, a criança que não aprende seria aquela que teria comportamentos prejudiciais à aprendizagem, como desinteresse, apatia, agitação, más condições materiais de vida, imaturidade, carência afetiva, subnutrição, pobreza, falta de inteligência, entre outras, sempre se referindo à falta de predicativos alojados na criança de um meio cultural desfavorecido. É o discurso da “desvantagem cultural” nomeando o aluno-problema de “carente”.

Se grande peso da causa dos problemas das crianças era antes atribuído à raça ou à hereditariedade e depois às incapacidades maturacionais de ordem psicológica, agora se desviava para a cultura a origem de tais problemas. Apoiando-se em Chauí (1981), Patto

(1993, p.45) diz que “à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes, dá no mesmo [...] produziram crianças desajustadas e problemáticas”.

1.2.4 A abordagem da psicanálise interacionista e a “criança-problema”

O trabalho de Arthur Ramos na década de 30 teve grande importância por ter focalizado a criança então tida como anormal buscando uma nova interpretação para esta condição. Hoje avaliamos que nomear a criança que não “segue os companheiros” como “criança-problema” é reforçar nomeações excludentes. No entanto, a obra de Ramos sobre o tema faz girar uma situação antes propensa à estagnação, problematizando o meio em que vivem as crianças em condições de fracasso escolar. Segundo Lopes (2002, p.334), o livro “A criança-problema” não é apenas uma teoria sobre essa criança recém inventada; relata casos e soluções; aproxima o leitor da pedagogia e psicanálise”. Esse item será mais bem desenvolvido no capítulo 2, por guardar maior pertinência organizativa.

A seguir apresentamos no Quadro 1 uma síntese das informações sobre as abordagens científicas e as várias formas de nomear a “criança que não acompanhava os outros na escola”.

QUADRO 1

As abordagens científicas na educação e as diferentes formas de nomear os alunos que “não acompanhavam a maioria”

Abordagens científicas na educação	Formas de nomear a criança com “problemas”
Abordagem organicista	Crianças anormais
Abordagem instrumentalista	Crianças imaturas e inaptas
Abordagem socioculturalista	Crianças carentes
Abordagem da psicanálise interacionista	Criança-problema

CAPÍTULO 2

A “CRIANÇA-PROBLEMA” E A SUBJETIVIDADE¹³

A partir, não apenas das inquietações provocadas pelo fracasso escolar, mas também da adoção de uma postura crítica em relação ao *cientificismo* que atravessava a educação, alguns pesquisadores — entre eles, Ramos (1947), Ferreiro (1986), Patto (1993), Gomes e Sena (2000) e Soares (2003) — foram instigados a analisar o problema e propor intervenções que minimizassem as conseqüências maléficas de seu efeito no ensino. Esses pesquisadores evidenciaram lacunas e fizeram críticas importantes sobre as concepções que sustentavam os sistemas de conhecimentos anteriores e orientavam a prática educativa. Apostamos, em uma leitura analítica contextualizada, a fim de fugir às versões unilaterais promotoras de uma verdade única, uma vez que acreditamos ser esta a possibilidade de efetuar uma investigação mais profícua dessa problemática.

O ponto central das contribuições desses estudiosos para nossas investigações está na referência que fazem à concepção de sujeito, procurando sempre superar pontos de vista anteriores. Assim, tentaremos demarcar em seus trabalhos as evidências da relação entre o fracasso escolar e o desconhecimento por parte do professor sobre as proposições relativas à subjetividade dos alunos.

¹³ O conceito de subjetividade será aqui tomado para designar a emergência do sujeito, no que ele apresenta de particular, de singular em relação aos comportamentos de aprendizagem e adaptação escolar.

Situaremos, então, a criança problematizada pelo meio, a criança ativa construindo conhecimento, a criança em sua conformação psíquica, social e política e criança psicossocial em sua relação com a linguagem.

2.1 Para além da organicidade → a criança-problema

No Brasil dos anos 1930, segundo Campos (1991), a vertente cultural autoritária e ingênua que influenciou a educação, influenciou também a psicanálise nascente. Através do Movimento Eugênico propunha-se que, após detectadas as “deficiências” das crianças por meio dos testes psicológicos, deveriam ser tomadas iniciativas profiláticas e preventivas para melhorar aquele *mal*.

Entre essas medidas, a adoção da pedagogia psicanalítica incentivava forçar a sublimação nas crianças para torná-las mais socializadas e ajustadas à sociedade.

No Brasil, a Liga de Higiene Mental tinha como objetivo tratar das crianças consideradas *anormais*, através de funções curativas e preventivas. Nesse sentido, na primeira metade do século XX, profissionais oriundos da área médica e com convicções organicistas, por exemplo, Porto Carrero, Gustavo Riedel e Deodato de Moraes, apostavam que a aplicação da psicanálise à educação iria garantir a higiene mental e a formação de *melhores cidadãos*, prevenindo o aparecimento de problemas na infância e, conseqüentemente, na idade adulta.

Campos (1991), observa que a interpretação desses autores estava longe dos apelos entusiasmados de Freud por uma educação sexualmente libertadora e de sua crítica ao autoritarismo familiar. Adverte, porém, que Arthur Ramos era considerado na época um psicanalista progressista, que compartilhava das concepções democráticas da cultura e da educação vigentes no Brasil, tanto é

que escreveu um livro em que propôs a aplicação da psicanálise à educação para a prevenção e a solução de problemas nessa área¹⁴.

Ali ele questionou os testes de inteligência, chamando atenção para o trabalho de esclarecimento junto aos educadores e a necessidade de responsabilizar a escola para o desenvolvimento de habilidades intelectuais das crianças, em um processo que ele chamou de mais *interacionista*. Contrapunha-se claramente às concepções prevalentes nesse período, que consideravam a inteligência um atributo físico. Contestava alguns de seus colegas contemporâneos que defendiam a imposição da sublimação às crianças, por entender que esse é um processo inconsciente, por isso *ineducável*.

Propõe pela primeira vez a terminologia “criança-problema”¹⁵ em substituição ao conceito de “crianças anormais”, confiando que as influências da sociedade e da cultura impregnam a personalidade e moldam suas atitudes e preferências. Era a favor dos fundamentos que indicavam que a interação do sujeito com o ambiente, era a principal causa de possíveis problemas. Defendia o rompimento com o paradigma que aproximava da história dessas crianças a assistência ao homem “alienado da razão”, os “loucos” ou “anormais”.

Ramos (1947), argumenta que uma parcela insignificante das “crianças-problema” teria dificuldades resultantes da hereditariedade ou de funções

¹⁴ RAMOS, A. *Educação e psicanálise*. São Paulo: Nacional, 1934.

¹⁵ Arthur Ramos utiliza a terminologia “criança-problema” em sua obra intitulada *A criança-problema: a higiene mental na escola primária*. 3.ed. Rio de Janeiro: Livraria da Casa do Estudante do Brasil, 1947.

neuropsíquicas, por isso não podem ser educadas em ambiente escolar comum. Segundo ele, 90% das consideradas anormais seriam “crianças difíceis”, “crianças-problema”, vítimas de uma série de circunstâncias adversas, de desajustamento ambiental e familiar.

Assim, a criança “turbulenta, agitada, desobediente, desatenta” trazia consigo não anormalidade constitucional, mas problemas de desajustamento. As crianças “caldas de classe” nas escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas, em sua maioria, não eram portadoras de nenhuma “anomalia” moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram anormalizadas pelo meio, argumenta o autor, enfatizando as condições do ambiente. As crianças que mentem, furtam e portam outros “maus hábitos” não são assim por causa de alguma “cerebrina constituição delinqüencial”; são crianças que foram abandonadas ou “escorraçadas moralmente”.

Segundo Ramos (1947), a terminologia “anormal escolar” foi trazida para o Brasil por influência da pedagogia francesa. Na França tais estudos começaram dentro dos hospícios, onde foram instalados pavilhões especiais para os “idiotas”. Espalhou-se depois essa terminologia pela Europa para designar aquelas crianças que não acompanhavam as classes comuns. Várias classificações surgiram para os “anormais”: “fracos de espírito”, divididos em “educáveis”, “ineducáveis” (Alemanha e Suíça); e “atrasados”, “atrasados médicos”, “atrasados pedagógicos” (Bélgica).

Para Arthur Ramos, “logo se verificou que uma enorme porcentagem de crianças classificadas como *anormais*, não eram portadoras de nenhuma anomalia mental, mas sofriam a ação de causas extrínsecas” (RAMOS, 1947, p.19). Essas crianças eram, portanto, vítimas da incompreensão dos adultos, do meio, da família e da escola. Defende o *movimento da higiene mental* que colocou, naquele tempo, a questão nos seus justos termos: o eixo do estudo deslocou-se da criança *anormal* para a criança *normal*.

A personalidade humana, para o autor, vive dentro de conflitos e desajustamentos de toda natureza: emocionais, sociais, domésticos, culturais. E, visando a prevenção das doenças mentais e o ajustamento da personalidade humana, as vistas deviam se voltar para a criança, porque nela está o núcleo de caráter da vida adulta. Ajustar a criança ao seu meio seria o objetivo básico, o trabalho inicial a ser continuado depois, no ajustamento do indivíduo aos seus sucessivos círculos de vida. Logo surgiram as primeiras clínicas de direção e orientação de crianças: as psicoclínicas, clínicas ortofrênicas; em suma, clínicas de higiene mental para o estudo e a correção dos desajustamentos infantis.

Argumentou ainda que muitas vezes a contribuição da psicanálise para a renovação pedagógica estaria em desvendar as dificuldades do ser humano com ênfase no inconsciente. Essa teoria forneceria um método de estudo que facilitaria a resolução de certas situações difíceis, antes insolúveis para os educadores. A psicanálise encontraria espaço onde os testes fracassam

redondamente, apostava ele. Defendia que, “o que muitas vezes se julgou um atraso mental, um apoucamento de inteligência, revelou-se como sendo inibições escolares em consequência de conflitos inconscientes” (RAMOS, 1934, p.16).

Embora Ramos (1934) já chamasse atenção para os “conflitos inconscientes” como provocadores de uma possível “inibição intelectual”, recentes contribuições da psicanálise, como o trabalho de Ana Lydia Santiago, têm formulado sólidas elaborações em direção a um maior entendimento da problemática da criança em relação ao saber (SANTIAGO, 2005). As postulações dessa autora serão desenvolvidas na seção 2.4 deste capítulo, quando desenvolveremos sobre a psicanálise e a subjetividade da criança no sintoma escolar.

2.2 Para além do instrumentalismo → a criança ativa

Ao considerarmos o processo de aquisição do sistema alfabético da leitura e da escrita como mera transcrição de um código, ou seja, de sons em grafemas e vice-versa, estamos fazendo prevalecer a concepção de aprendizagem segundo os *moldes associacionistas clássicos*. Os processos psicológicos aí envolvidos seriam de origem periférica — discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras, entre outros. Assim, muitas vezes e de maneira ingênua, o professor supõe que todas as crianças podem aprender imediatamente que os textos escritos se relacionam à pronúncia de modo bem preciso. Nessa direção,

as crianças que têm suas respostas afastadas dos modos de organização considerados *normais* são qualificadas como *desviantes*, *desorganizadas* ou *irrelevantes*.

Entretanto, as pesquisas de Ferreiro (1986) trouxeram outra visão sobre a aquisição da leitura e da escrita. Seguindo os referenciais piagetianos, ela considerou esse processo como um processo *psicogenético*, permitindo que os aspectos construtivistas viessem à luz. O sistema da leitura e escrita — como um objeto socialmente elaborado — é um objeto de conhecimento para a criança. Para compreender o conjunto de formas gráficas convencionais e suas regras de composição, a relação entre a linguagem oral e as formas gráficas, a criança formula hipóteses. Então, de sujeito passivo em relação ao conhecimento, susceptível a treinamentos de habilidades específicas, a criança passa, sob a concepção psicogênica da alfabetização, a ser considerada um sujeito ativo que busca o conhecimento e estabelece teorias.

Após essas considerações, focalizamos aquela criança a quem o professor está ensinando uma coisa, mas ela pode estar aprendendo outra, por estar em um momento de formulação sobre as regras da leitura e da escrita diferentes do que está sendo ministrado pelo professor. Se o professor ignora que o processo de alfabetização é algo que o aluno constrói ativamente e que a criança traz para a escola uma carga de experiências em relação a esse “objeto do conhecimento”, é

bem provável que esse professor não capte a relação da criança com a escrita como uma produção de conhecimento sujeita a etapas.

Nesse viés, as evoluções do aluno em direção ao conhecimento, cujas hipóteses foram consideradas por Ferreiro (1986) como “erros construtivos”, podem ser tomadas pelos professores como “faltas” ou “déficits”, e nesse caso o que poderia ser um processo, pode se transformar em início de um fracasso. Fracasso da criança e fracasso escolar. Diante dessa perspectiva, a autora argumenta que todas as suas investigações sobre a psicogênese da linguagem escrita foram orientadas pelo interesse em compreender melhor e ajudar a superar o fracasso escolar, que ela considera como “um mal endêmico da maioria dos países latino-americanos” (FERREIRO, 1986).

As produções de Emília Ferreiro influenciaram fortemente a educação no Brasil nos anos 1980/1990, e influenciam até hoje. O “construtivismo” tornou-se “palavra de ordem” das escolas que propunham uma pedagogia de ponta. A seriedade com que a autora construiu suas elaborações teóricas não impediu, no entanto, que seus construtos fossem tomados como métodos de avaliação, constituindo muitas vezes em “mecanismos científicos” para separar e segregar crianças, em vez de favorecer o entendimento do seu funcionamento para ajudá-la a avançar na aprendizagem. Cristalizaram-se conceitos, de modo que é comum ouvir dos educadores, entre outras, a nomeação de “o” *pré-silábico*, numa perspectiva fracassada do “aluno-problema”, que “está ficando para trás”.

Proença (2004), lembra que “o” aluno especial, “o” presidiário, “o” louco, “o” pré-silábico, “o” aidético, “o” chato, “o” tímido, “o” excluído são personagens que objetivam uma série de práticas excludentes.

Podemos interrogar: Por que essa insistência dos educadores em avaliar para comparar e estabelecer vantagens e desvantagens de acordo com um ideal de “normalidade”?

2.3 Para além do socioculturalismo→ a criança psicossocial e a relação com a linguagem

Outra perspectiva levantada tem em Patto (1993) uma representante dos pesquisadores que empreenderam pertinentes críticas ao cientificismo aplicado à educação, com a argumentação de que, desconhecendo a história pessoal e social da criança, muitas vezes o professor pode associar pobreza a déficit intelectual ou incapacidade para aprender ou se adaptar às normas da escola.

Norteadas por essa hipótese e impactadas pelos dados crescentes sobre a retenção e evasão escolares, que já se anunciavam na primeira metade do século XX, Patto submete seu objeto a uma metodologia analítica e comparativa, buscando as origens e causas psicossociais do processo daqueles que fracassam nas escolas.

Nesse sentido, retoma temas trabalhados em obras anteriores¹⁶, sempre com o intuito de formalizar estudos que considerassem a vinculação da Psicologia e da Psicologia Escolar às funções histórica e social.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo [...] foram realizadas observações em vários contextos e entrevistas formais e informais com todos os envolvidos no processo educativo que nela se desenrola, incluindo os alunos e suas famílias (PATTO, 1993, p.3).

A autora utiliza sua pesquisa para concluir que as explicações do fracasso escolar, baseadas nas teorias do *déficit* e da *diferença cultural* precisam ser revistas. Apresenta, nessa obra, quatro estudos de caso em que analisa as precárias condições da escola para lidar com alunos das *classes populares*, confirmando uma relação da escola com essas crianças, ou seja, de estigmas e preconceitos por não responderem *imediatamente* ao esperado. Utiliza recursos da psicologia clínica (com inspiração psicanalítica) e da sociologia para interpretar os dados levantados em seus estudos do aluno reprovado pela escola. Critica as análises psicológicas feitas pelo profissional da Psicologia, que desconsiderou o contexto educacional em que o aluno estava inserido.

Segundo Patto (1993), a inadequação da escola decorre em grande parte da *pouca crença do professor de que o aluno pobre é capaz de aprender*, assim como a escola pública é um sistema gerador de obstáculos ao que se propõe,

¹⁶ Em seu livro *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, São Paulo: T.A. Queiroz, 1984, Patto retoma as raízes das relações escola-sociedade (Introdução), Escola, sociedade e psicologia escolar no Brasil (cap. II), Psicologia e classes subalternas (cap. III), entre outros, em importante análise sociológica para o momento.

além de ser um sistema neutralizador de conflitos. Suas propostas em direção à mudança se concentram em defender que a escola deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas e compreendidas em sua dimensão sócio-histórica.

Sob o viés da sociolingüística, Magda Soares argumentou que a língua oral culta que a escola valoriza, assim como a língua escrita, eram na verdade dialetos muito diferentes das práticas lingüísticas das crianças das classes populares, por isso mesmo rejeitadas pela escola (SOARES, 2004). Para a autora, os programas compensatórios, que visam compensar as "deficiências" do aluno, resultantes de sua "carência" ou "privação cultural", denunciam a dificuldade que as escolas têm em lidar com as diversidades culturais, transformando *diferenças* em *deficiências*.

Magda Soares chama atenção para as diferenças das funções e dos objetivos que as classes populares atribuem à leitura e à escrita, a utilização que fazem delas e como essas diferenças alteram o processo de alfabetização. Enfatiza que “é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p.20-21). O ensino da língua, como forma de luta contra o fracasso escolar, deve ser entendido, então, segundo a pesquisadora, como tarefa não apenas técnica mas também política.

Com referência na psicolinguística, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Maria das Graças de Castro Sena questionam até que ponto a consideração da aprendizagem da leitura e da escrita como uma função meramente mecânica, pode dificultar a construção desse processo pelos alunos (GOMES; SENA, 2000). Aprender a ler e a escrever, é muito mais que adquirir habilidades básicas. É fundamental construir sentidos para a aprendizagem, exercitando os usos funcionais da linguagem considerada como uma totalidade, afirmam as pesquisadoras.

Para Gomes e Sena (2000), os professores perdem a oportunidade de interferir positivamente na aprendizagem do aluno porque desconhecem os preceitos de Vigotsky (1989) de que o processo de ensino-aprendizagem proporciona tanto às crianças quanto aos adultos a construção e a reconstrução de conhecimentos a partir da interação social. Afirmam as autoras que, segundo os pressupostos básicos de Vigotsky (1989), uma criança precisa adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido e significados ao que lhe é ensinado, não por repetição, mas através da interação com os outros. Defendem a criança como um sujeito ativo na busca do conhecimento “com enorme vontade e capacidade de aprendizagem tanto dos *bons* quanto dos *maus* alunos” (GOMES; SENA, 2000, p.23).

Em sua tentativa de explicar o fracasso na educação, analisam os aspectos sociais, escolares e psicolinguísticos, dos alunos considerados “bons” e “maus”

pelos professores. Assim, os “maus” alunos são aqueles que não correspondem às expectativas dos professores em relação à leitura e escrita; conseqüentemente, recebem os rótulos de “sujos”, “lambões”, “infreqüentes”, “desinteressados”, “malandros”, “preguiçosos”, “molezas”, “imatuross”, sustentam as autoras.

Demonstram, com a sua pesquisa, a capacidade que algumas crianças consideradas “fracassadas” pela escola têm de aprender, quando levados em conta os aspectos psicolingüísticos e socioculturais na relação ensino-aprendizagem.

Encontramos no trabalho de Gomes e Sena (2000), a avaliação do fracasso escolar como uma “doença”, um “mal do século XX”, que levou ao fracasso na escola, meninos e meninas das classes populares. Considerando esse fenômeno criado e produzido historicamente por médicos e psicólogos, as autoras fazem uma aposta (que pode ser vista, mais como a explicitação de um desejo do que uma referência a dados da realidade) em sua erradicação neste século.

2.4 A Psicanálise e a subjetividade¹⁷ da criança no sintoma escolar

As contribuições que alguns pesquisadores psicanalistas — Cordié (1996), Lajonquière (1999) e Santiago (2005) — trazem para o entendimento da relação do aluno com a aprendizagem ou com as normas escolares, sustentam-se na noção de sujeito dividido em consciente e inconsciente.

Anny Cordié aponta uma perspectiva para o entendimento por qual motivo a curiosidade, o prazer da descoberta e a aquisição do conhecimento, que fazem parte da própria dinâmica da vida, são relegados pelas crianças e muitas vezes abandonados por elas (CORDIÉ, 1996). Segundo a autora, em alguns momentos algo *emperra*, e há uma *recusa* em aprender, uma *inibição intelectual* para entrar em um novo sistema de aquisição de conhecimentos. Ela atribui esse mecanismo, em última instância, a conflitos psíquicos inconscientes, da ordem de uma construção particular e única. Ao comparar um aluno que não acompanha a turma com os colegas, o ensinante pode estar desconhecendo a singularidade daquela criança e o sofrimento psíquico que está por trás da situação de seu fracasso. Dessa maneira, os professores justificam a falha do aluno com a sua impossibilidade de ser igual aos outros, ignorando o traçado de sua verdade que é genuína.

Cordié (1996) apresentou uma definição de fracasso escolar:

¹⁷ A subjetividade de que trata a psicanálise, sustenta a noção de sujeito apoiada na divisão psíquica consciente e inconsciente, e não de um Eu que tudo sabe. No sujeito o inconsciente pulsa, se abre e se fecha, funcionando como uma fenda por onde algo do não sabido inconsciente pode escapar. Para Lacan, o sentido da palavra sujeito se atrela à linguagem, quando “digo, portanto, sempre mais do que sei” (LACAN, 1985, p.161).

...está em situação de fracasso escolar a criança que não acompanha, pois, na escola, o que é preciso acompanhar: primeiro o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois acompanhar a turma, não se distanciar do rebanho (CORDIÉ, 1996, p.10).

Dessa maneira, a depreciação e o desprezo que a criança lê no olhar do outro porque não corresponde ao ideal esperado, faz com que se sinta rejeitada, o que atinge o íntimo do seu ser. Torna-se complicado, para a criança que fracassa, sustentar identificações baseadas na rejeição e na renúncia do que pode usufruir de bom em determinada sociedade.

Assim, Cordié (2003) trabalha com a possibilidade de o olhar do professor (não só do professor obviamente) sobre o aluno contribuir para a construção do fracasso da criança quando ele, o professor, não tem o entendimento dessa dimensão inconsciente do sujeito. E argumenta que o fracasso escolar é uma questão complexa de causas múltiplas e diversas. Pondera ainda que algumas dessas causas estão ligadas à “subjetividade e outras aos acontecimentos”.

Ana Lydia Bezerra Santiago defende a alegação de que as práticas escolares aliadas ao discurso da ciência aprofundam um traço contundente no mundo contemporâneo: a segregação (SANTIAGO, 2005). Relaciona os *impedimentos* que algumas crianças apresentam para a aquisição da aprendizagem, fruto da discordância entre a imagem idealizada que os professores fazem de seus alunos e o que esses alunos apresentam de singular. Argumenta que, para alguns alunos, o sintoma do fracasso “subsiste na forma de dislexia, disortografia, lentidão do pensamento, distúrbio de memória, debilidade na aquisição do saber,

hiperatividade ou, ainda, *handicap* sociocultural” (SANTIAGO, 2005, p.29).

Critica a análise dos problemas escolares que, sustentando-se no discurso da ciência, fixa os “fracassados” na posição de objeto do conhecimento, através de diagnósticos prescritores de um déficit. As crianças são marcadas, assim, por significantes que segregam em nome da verdade, respondendo sob forma de sintomas que nomeiam o fracasso.

Apresentando uma clara proposta de ir além de uma avaliação diagnóstica ou análise do problema da criança que “fracassa”, Santiago (2005) situa o malogro escolar como uma produção sintomática da cultura e propõe uma intervenção na escola, em uma relação interdisciplinar. A autora aposta na premissa de que o discurso analítico possa gerar outra resposta sobre esses problemas, fazendo contraponto ao silêncio a que foi confinada a subjetividade dos que fracassam na escola. O método inspirado na clínica psicanalítica vai interrogar a criança sobre sua dificuldade, assim como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Ao se escutar a criança, leva-se em consideração o que o sujeito sabe a respeito do que lhe acontece, buscando-se não apenas a elucidação de elementos de sua subjetividade ou de sentido inconsciente, mas também a aplicação de um método de intervenção reeducativo particularizado.

Santiago (2005) sustenta que existe um hiato entre o saber pedagógico e o saber psicológico, em que falham tanto os recursos pedagógicos quanto os instrumentos médico-psicológicos; por isso, abre-se a chance para que o

discurso analítico se faça presente através da consideração da expressão das dificuldades escolares como efeitos de linguagem. Para que isso ocorra, é preciso que o analista saiba acolher e manejar a especificidade da demanda sobre as dificuldades de aprendizagem, transformando em enigma o que vem carregado de sentido, entendendo que o sintoma é algo do processo particular do sujeito.

Ao promover um estudo do conceito de inibição em Freud, Santiago (2005) esclarece o percurso empreendido para a formulação desse conceito freudiano, localizando o uso do termo junto ao próprio nascimento da psicanálise. O que Freud traz de inédito é a consideração do aspecto ativo do conceito que intervém em um processo de retraimento acionado pelo próprio sujeito, tendo em vista o aspecto econômico da vida mental. O mecanismo inibitório teria inicialmente duas funções: (a) orientar a pulsão sexual a fim de distinguir a fantasia da realidade; e (b) regular os excessos de excitação sexual. Segundo a autora, o aspecto da inibição como renúncia de gozo constitui o eixo central da investigação clínica da inibição.

Para Santiago (2005), ao trabalhar a investigação sexual infantil, Freud localiza o período por volta do sexto ano de vida, quando, após a incidência do recalçamento sobre a pulsão sexual, esta pode encontrar três destinos: a inibição do pensamento, a compulsão neurótica a pensar e a sublimação. O que, então, caracterizaria a inibição neurótica seria o fato de “a avidez de saber permanecer

inibida e a livre atividade intelectual limitada”. Quando reforçada pelo meio (pais, educação, religião), essa condição afeta significativamente o sujeito, colocando-o no patamar da “debilidade de pensamento”. A autora chama atenção para os “famosos casos de fracasso escolar”, nos quais é possível identificar várias maneiras de renúncia ao trabalho intelectual.

Ao se constatar esse tipo de impedimento para usufruir o produto do trabalho, ela afirma que seria o caso de se investigar os caminhos pelos quais a pulsão sexual foi orientada. Tendo em vista satisfação do sujeito, seu fracasso só pode estar ligado a outro modo de satisfação, como um tipo de autopunição. E interroga qual seria esse modo particular de satisfação que acompanha as formas de inibição intelectual.

Em Lacan, a autora esclarece que vemos o psicanalista encarar a questão da inibição do pensamento pela via da constituição do sujeito, caracterizando-a como efeito da estrutura do ser falante, tratando a debilidade como algo inerente à própria organização dos objetos pulsionais. Ele toma esse conceito como um mal-estar fundamental do sujeito em relação ao saber, em uma estratégia de denegação da castração simbólica. Seria uma tomada de posição do sujeito em relação à problemática da demanda do Outro; então, a inibição do pensamento estaria ligada ao ato, obturando o espaço em que apareceria o desejo.

Para Lacan, existe uma decisão implacável do sujeito em desconhecer a castração simbólica ao preço de não agir segundo seu desejo. Na segunda clínica

lacaniana, o autor ressalta a dimensão do real, em detrimento da cadeia simbólica e das incidências imaginárias, e a resistência própria desse registro a qualquer tipo de simbolização. Nessa perspectiva lacaniana, Santiago (2005) chama atenção para o fato de que na debilidade existe não o desaparecimento do sujeito, mas uma submissão ao Outro que o impede de existir como desejante.

Finalmente a pesquisadora destaca a posição adotada pelos profissionais frente às crianças que apresentam os “problemas escolares”. Contrariando verdades ditas sobre elas pela utilização de instrumentos que são exteriores a elas, que se tome a decisão de possibilitar que essas crianças falem sobre suas dificuldades, para retirá-las do “confinamento silencioso” a que são submetidas.

Para Leandro de Lajonquière os processos inconscientes estudados a partir de suas manifestações particulares em cada sujeito, podem nos ajudar a apreender os *erros* das crianças não como propositais, mas como produções sintomáticas inconscientes, que afetam sua aprendizagem e/ou seus comportamentos (LAJONQUIÈRE, 2002). Esse autor discute a *diferença* que habita no campo do sujeito, lembrando que a imagem especular, na relação da criança com o Outro, fabrica o *um* onde antes havia apenas *fragmentos* do real. Embora a imagem refletida no espelho apresente o desejo do adulto do vir-a-ser da criança, essa imagem é recortada em seguida e oferecida como falta. Um paradoxo se aloja entre o dever *ser* e o deixar de *ser*, instalando a diferença e fazendo emergir o

sujeito do desejo. A expectativa pedagógica de lidar com um aluno idealizado tenderia a *suturar a diferença* e negar a singularidade.

A *ilusão pedagógica* para Lajonquière seria “uma invenção sintomática do homem moderno [...] qual seja, demandar à criança que venha de fato a concretizar, sem resto nenhum, um ideal de completude e bem-estar existencial” (LAJONQUIÈRE, 1999, p.98-99). Refere-se à *exigência educativa* e a uma *suposta ineficácia profissional* dos educadores para atingir esse ideal, como pontos propulsores de uma “espécie de mal-estar (psico) pedagógico”.

2.5 A subjetividade do professor diante do sintoma da criança

Leni Magalhães Mrech chama atenção para a subjetividade do professor (MRECH, 1999). Argumenta que, quando nos referimos à formação de professores, constatamos em várias ocasiões a transmissão de concepções que ensinam aos educadores a olhar de determinada forma para seus alunos, tentando enquadrá-los em um predeterminado manancial de referências no que concerne a um desenvolvimento *normal* de inteligência ou de aprendizagem.

O que poderia constituir uma tessitura de representações a partir do que fosse possível construir através de uma relação professor-aluno-saber fecha-se num *a priori* estigmatizante, afirma Mrech (1999). Nessa rede de concepções, a singularidade perdeu espaço, a não ser que seja tomada maciçamente sob o emblema: “o problema é do aluno que não quer aprender”. Seguindo esse viés,

ela destaca a importância de os professores descobrirem que “não basta querer para fazer”. É preciso, segundo ela, realizar uma passagem para entender que: “Eu posso querer, mas não conseguir fazer, posso fazer sem querer, posso fazer sem saber que faço, posso saber fazer, etc.” (MRECH, 1999. p.53).

Se as escolas não admitem os limites dos alunos porque não conseguem lidar com as diferenças, é importante que o professor se indague até que ponto ele está implicado nessa impossibilidade, conclui a autora. Enfatiza que, no *circuito transferencial*, é importante a veiculação do *desejo de saber* quando o aluno terá a oportunidade de se identificar com o *desejo de saber* do professor. No entanto, a autora destaca que, a imobilidade do educador frente ao próprio desejo pode inviabilizar sua disponibilidade para lidar com o desejo de saber de seu aluno ou com suas possíveis inibições intelectuais.

Outros pesquisadores registraram em seus trabalhos depoimentos de professores que se manifestaram sobre os problemas que enfrentam em sua prática educativa com crianças e adolescentes difíceis. Notamos, então, que suas queixas gravitavam em torno de diversas situações, como o contato difícil com alguns alunos, a falta de apoio da direção no encaminhamento desses casos e a sobrecarga na tarefa de educar quando há a presença desses alunos na sala de aula.

Algumas citações extraídas desses trabalhos explicitam as dificuldades dos professores:

1. O meu contato com os alunos foi péssimo. Não me adaptei [...] fui ficando angustiada. Não comia, não dormia... (DINIZ, 1998, p.216).
2. Quando tinha o direito de promover essas crianças [que não eram alfabetizadas], a diretora não deixou... Fui entrando em depressão, depressão, um dia vi o sol preto... gritava muito na escola... misericórdia, misericórdia... (DINIZ, 1998, p.216).
3. Para dar conta, o professor tem de ser pai, mãe, psicólogo e Deus” (MIRANDA, 2001, p.79).
4. Tudo bem, você pode ficar [dirigindo-se à pesquisadora do fracasso escolar], mas quero que saiba que tenho 14 crianças com problema (PATTO, 1993, p.177).
5. Se eu chegar quinta-feira nesse colégio e não estiver aquele problema resolvido, é o meu último dia de magistério (LIMA, 2003, p.84).
6. [Os alunos] se negam a aprender, isso me tira do sério e, então, tenho medo da minha própria agressividade (CORDIÉ, 2003, p.26).

Com base no discurso desses docentes, podemos ressaltar que o que não vai bem na escola e na sala de aula interfere de maneira significativa na subjetividade deles e até mesmo a produz sintomas¹⁸. Como se pode perceber nessas citações, foram mencionados, na esfera das funções vitais, os sintomas de insônia e de perda do apetite; no plano do humor, o sintoma da depressão; e na relação com o trabalho a polaridade que vai do “ter de ser Deus” ao “desistir do magistério”. Houve, ainda, o professor que expressou o seu receio de *perder o controle* diante da “negativa” dos alunos a aprender.

Outros autores buscaram explicar as causas desses sintomas dos docentes, nos problemas educacionais e sociais contemporâneos. José Manuel Esteve, por exemplo, cita alguns fatores relativos às questões de ordem educacional: o

¹⁸ O conceito de sintoma é trabalhado por Freud em seu artigo *Inibição, sintoma e ansiedade*, de 1925-1926, como uma modificação inabitual de uma função do organismo, levando à instauração de um novo tipo de funcionamento (FREUD, 1976b).

aumento da exigência sobre o professor, a “desresponsabilização” de outros agentes educativos (os pais, por exemplo), a mudança de expectativas em relação à educação, o desenvolvimento de fontes de informações alternativas à escola (como a televisão e Internet). E como explicações para causas sociais, que repercutem na educação, ele aponta: a menor valorização social do professor, a fragmentação de seu trabalho, as mudanças nas relações entre professor e aluno e a violência nas escolas (ESTEVE, 1999).

Alguns psicanalistas têm investigado sobre o mal-estar docente, como nos confirmam os trabalhos de Anny Cordié, que utilizou a estratégia do *grupo de escuta*. De acordo com a pesquisadora, os professores expressam suas apreensões em relação ao exercício da profissão através do discurso. Nesse sentido, relata o depoimento de uma professora: - “Não nos ensinaram a ensinar...” (CORDIÉ, 2003, p.27). Segundo ela, o mal-estar dos professores se relaciona com os alunos, mas é uma angústia que, embora se manifeste na sala de aula, vem de mais longe. Eles se queixam, colocam a culpa na administração, no governo, nos alunos.

“Ora, e o que é o mal-estar senão aquilo que o desamparo nos causa? O estupor de não ter um nome que explique a coisa?” (PEREIRA, 1998, p.177). Para Marcelo Ricardo Pereira, é a situação escolar gerando angústia, impedindo, muitas vezes e de várias maneiras, que o professor vá à escola. Entre os

inúmeros recursos de que lança mão para evitar ir de encontro com a “situação traumática”, estão os freqüentes adoecimentos somáticos ou psíquicos.

Sobre o “adoecimento da mulher-professora”, Diniz (1998) relata que viu se destacar no discurso das professoras um profundo mal-estar que se manifesta cotidianamente em queixas, entre as quais estariam a questão salarial e a falta de condições de trabalho. No entanto, diz ela “a queixa que sobressai se refere principalmente ao aluno, à sua dificuldade em aprender e à sua indisciplina” (DINIZ, 1998, p.203).

Segundo a autora, o ideal que a professora tem do que seja educar, como algo infalível e totalizador e mesmo a convicção de que “se aprende calado”, são produtores de muita angústia quando esse ideal é confrontado pela realidade e fracassa. Aparecem, então, os sintomas como o adoecimento, a indisciplina, a depressão, o “aluno-problema”.

A pesquisa de Lima (2003) distingue o aluno na posição de “primeiro alvo” de queixa do professorado e ressalta que essa é uma evidência já apontada em pesquisas anteriores¹⁹. Após escutar diretamente os professores, foi possível constatar, segundo a pesquisadora, que o “professor se queixou dos alunos nas questões relativas à indisciplina, ao desrespeito que eles demonstram, ao seu despreparo e outras dificuldades que esse despreparo traz para a aula” (LIMA,

¹⁹ Esta autora faz referência ao trabalho de Dalton (1996): “O currículo de Hollywood: quem é o professor, quem é a boa professora?”

2003, p.75). Detendo-se na discussão sobre a perda de “prestígio do professor”, a autora avalia que esse *desprestígio* afeta sobremaneira a relação professor-aluno.

Mônica Annes de Lima aferra-se também à importância do estabelecimento do vínculo entre docente e discente para que a aprendizagem ocorra. Salienta o valor da *transferência* — conceito psicanalítico criado por Freud²⁰ — como combustível da relação ensino-aprendizagem. Além da via da repetição de “protótipos infantis” que o aluno transfere para o professor, a autora também ressalta que a condição necessária para que a transferência se instaure é a suposição, por parte do aluno, de que o professor tenha um “saber”. Essa proposição reveste o professor com um certo “brilho”, relativo a uma imagem de poder e admiração nele vislumbrada (LIMA, 2003).

Entretanto, atualmente encontramos dificuldades para que esse processo se estabeleça. O professor pode estar investido do ideal de “ser professor” — condição importante para a instalação da transferência — porém frequentemente não encontra o reconhecimento por parte dos alunos. Ao contrário, depara situações adversas de indisciplina, desautorização e descaso, elementos que prejudicam a acomodação da transferência, corroborando a fomentação do “mal-estar-docente”, argumenta Lima (2003).

²⁰ Dentre os inúmeros trabalhos desenvolvidos por Freud sobre o tema da transferência, podemos aqui destacar seu artigo de 1914: FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).

Ressalte-se que as situações adversas mencionadas colocam em questão não apenas a autoridade do professor na contemporaneidade, mas também a eficácia da “função paterna” à qual se refere Lima (2003). A referência a esse conceito como uma função simbólica, que permite à criança adquirir sua identidade, é extraída dos ensinamentos de Lacan (2003b) que, na metade do século XX, postulou sobre o “declínio da imago paterna”. “Um declínio condicionado por se voltarem contra o indivíduo alguns efeitos extremos do progresso social: “[...] a concentração econômica, as catástrofes políticas” (LACAN, 2003b, p.67).

Desenvolvendo seus trabalhos nessa direção, Leni Magalhães Mrech localiza a consequência do *declínio da função paterna* nas relações de ensino, defendendo o ponto de vista de que hoje existe uma “falência na relação professor-aluno” (MRECH, 1999). Esta pesquisadora entende por “falência”, a situação em que o professor, pela falta de determinados conteúdos, sejam de bases emocionais ou materiais, sente-se impossibilitado de exercer o seu ofício de ensinar. Além-se, aqui, a algo da ordem da subjetividade do educador referindo-se às “emoções de estranhamento”, no momento em que o professor sofre por ver seu desempenho profissional comprometido.

Mrech (1999) vem confirmar as argumentações de Lima (2003), defendendo a premissa de que, assim como o aluno, o professor reage através do circuito transferencial, deixando-se tocar em seu inconsciente por “elementos particulares” de seus discípulos. “Ele também não está isento do mesmo

processo transferencial que ocorre com o aluno” (MRECH, 1999, p.65-66). A transferência tem, portanto, dois sentidos: do aluno para o professor e do professor para o aluno.

Ao trabalhar a questão do vínculo educativo, Tizio (2003) reafirma o postulado de que todo vínculo social — e o vínculo educativo como uma de suas formas — assenta-se sobre um vazio. Sua argumentação faz contraponto à natureza biologicista dos vínculos animais: por causa de sua condição naturalista, são guiados por funções que predeterminam seu comportamento. Já o ser humano, não; o ser humano tem que inventá-lo a cada momento. O vínculo educativo é, pois, da ordem de cada encontro, de apelo particular e sujeito a transformações. Para que esse momento tenha como base a invenção, e não a estandartização, as respostas prontas e homogeneizadoras, que são excludentes, o educador deverá suportar o vazio que se instala frente ao saber. Se o vínculo educativo se sustenta sobre os três elementos — agente, sujeito e saber — o docente tenderia a tolerar não saber antecipadamente sobre o seu aluno para, assim, criar possibilidade de que algo se construa através daquela relação.

A autora chama atenção para a diferença entre a tentativa de regular o mal-estar na civilização — próprio ao sujeito na relação educativa, pela via dos interesses, do consentimento e pela transferência de trabalho — e a tentativa de homogeneizar os estilos de vida. Somente assim o agente dará ao educando elementos para “fazer melhor”, encontrar o seu lugar com as suas marcas, a

partir do que lhe é ofertado pela cultura. É fundamental nesse processo que o educador aceite que nem tudo é educável quando se trata das pulsões²¹.

Hebe Tizio também nos alerta para a mudança ocorrida com a revolução tecnológica da informática (TIZIO, 2003). Alterou-se a relação com a autoridade do saber, porque foi modificada a relação com a enunciação, gerando uma crise. A autoridade epistêmica, segundo a autora, não se impõe, porque é outorgada e reconhecida pelo Outro. E, para que essa autoridade faça despertar no outro o reconhecimento, faz-se necessário tocar esse outro em algo seu, de sua letra, do seu particular que o vivifique e o faça interrogar o próprio desejo de saber. É essencial, para a autora, que se tenha um mínimo de autoridade para que o vínculo educativo seja ativado. É através da autoridade epistêmica, quando o agente funciona como causa para o docente, que se introduz o limite e o respeito. No vínculo educativo, no entanto, é fundamental que o próprio agente da educação seja o primeiro a estar causado, interessado e motivado pelo que faz.

No circuito transferencial, é possível observar a “falência da imago paterna” ou da “crise de autoridade” através do mal-estar do professor que se queixa. Ao se queixar dos fenômenos circunscritos em seu trabalho, o professor deixa transparecer em sua fala a presença de sintomas como expressão de que algo não

²¹ O conceito de pulsão para a psicanálise refere-se à “pulsão sexual”, energia própria da libido, que, embora tenha apoio no corpo, em se tratando do ser humano, inscreve marcas psíquicas. Daí falarmos em pulsão, e não em instinto, como no biologicismo animal. Em “*Três ensaios sobre a sexualidade*”, Freud define pulsão como “um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico” (FREUD, 1989, p. 157).

vai bem, um mal-estar que enuncia a existência de conflitos, muitas vezes inconscientes, mas que, por influenciar negativamente sua relação com alguns alunos, nos leva a buscar maior entendimento dessa noção, tratada de forma privilegiada na obra de Freud sobre a cultura²².

Para Freud, a existência do mal-estar é condição intrínseca à civilização, pelos princípios que a sustentam: “o homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, 1974b, p.137). Postula, assim, que é própria da civilização a imposição de sacrifícios imensos ao homem e, por essa razão, tão difícil ser feliz na convivência em comunidade.

Por outro lado, Freud defende a existência de diversas formas para atenuar o sofrimento humano no mundo civilizado como a sublimação, o amor, a arte e até a intoxicação. No entanto, afirma claramente “que nossas possibilidades de felicidade são restringidas por nossa própria constituição [psíquica]” (FREUD, 1974b, p.95). Portanto, após a apresentação de cada uma dessas alternativas para lidar com o mal-estar, ele questiona o limite dessas saídas como forma de atenuar o sofrimento e encontrar mais felicidade. As várias opções por ele apontadas não são capazes de recobrir as falhas na busca de uma reconciliação harmônica entre o indivíduo e a cultura. Ao referir-se à sublimação, por exemplo, ele argumenta:

²² FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

O ponto fraco desse método é que é acessível a poucas pessoas [...] e também, não cria uma proteção completa contra o sofrimento. Não cria uma armadura impenetrável contra as investidas do destino e habitualmente falha... (FREUD, 1974b, p.99).

Segundo Freud (1974b), a atividade profissional como forma de sublimação idealizada pela cultura, falha porque a maioria das pessoas só trabalha sobre a pressão da necessidade, e não por livre escolha, o que acaba suscitando problemas sociais extremamente difíceis. Disso decorre a formação de sintomas que testemunham o fracasso da tentativa de regular esse “mal”. Os sintomas, portanto, são *expressões disfarçadas* do que cada um, em consonância com a própria subjetividade, não pôde gerir do mal-estar como resíduo não-administrável. No campo da educação, esses sintomas aparecem identificados com o limite da atividade profissional, recebendo nomeações tais como: *indisciplina, crise de adolescência, conflitos de sexualidade, drogas, agressividade, apatia e violência, problemas de aprendizagem*, entre outros.

Na medida em que esse mal-estar pode ser tomado como sintoma relativo à subjetividade do professor, como pudemos identificar em seu discurso no início desta apresentação, propomos nesta pesquisa investigá-lo por meio dos fenômenos transferenciais. Se, por um lado, determinados alunos considerados *problema* geram um mal-estar no professor, por outro lado, o difícil manejo da situação por parte do professor pode agravar a situação, condensando esse mal-estar na relação em que ambos fracassam.

Assim, com base na pesquisa bibliográfica analisada a respeito do tema do *mal-estar do professor*, pode-se reafirmar que os pesquisadores apontam várias causas para esse problema. Embora tenham detectado que a difícil relação com os alunos é um aspecto importante na produção do desconforto docente, não encontramos estudos que tratassem especificamente sobre o “mal-estar do professor frente ao *aluno-problema*”. Essa lacuna teórica determina o objeto de estudo da presente investigação — paralelamente a algumas questões levantadas a partir da experiência profissional da pesquisadora como professora, psicóloga e psicanalista.

CAPÍTULO 3

UMA METODOLOGIA PARA ESCUTAR O PROFESSOR

3.1 A conversação como oferta de palavra

Dispositivo clínico elaborado por Jacques Alain-Miller nos anos 1990, a *conversação* apresenta-se desde o início com uma condição precisa ao abrir o campo para a palavra entre os psicanalistas. Era iminente que eles se dispusessem a debater os temas cadentes que atravessam a orientação da psicanálise. Diante disso, a prática da conversação tem possibilitado o exercício da psicanálise aplicada, ou seja, para além de sua vertente puramente clínica, desde que foi adotada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), criado na França, em julho de 1996, com a finalidade de promover o diálogo da psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança.

O termo conversação foi assim elaborado por Miller (2003a):

A Conversação é uma situação de associação livre, se bem sucedida. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significante, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da Conversação: produzir-se – não uma enunciação coletiva — senão uma “associação livre” coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me ajudam e, finalmente resulta, às vezes, algo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2003a, p.16).

Por conseguinte, uma “conversa” pressupõe em um primeiro plano o uso da fala, com todas as modulações que nos permitem as palavras. Ao se fazer uma aposta na *conversação*, faz-se a oferta do “dom da palavra”, por se estar sensível à

subversão do sujeito. Onde não se espera, os efeitos do sem-sentido da língua podem operar. Lacadée e Monnier (1999/2000) esclarece o objetivo central dos laboratórios do CIEN²³ ao propor a entrada da *conversação* no interior das escolas pela “oferta de palavra”: ali seria um lugar em que se poderia falar.

Isso significa não mais de falar sobre os alunos, mas falar com eles, ou seja, transformá-los de sujeitos da conversação em sujeitos em conversação. Fazer da escola um ambiente de vida deixando um espaço para um saber inédito, produzido pela aprendizagem inédita da palavra transmitida pela criança.

Acender um vazio, nos lembra Lacadée, que, longe da norma suposta, permita a entrada no jogo do gozo e do pulsional, no inconsciente do sujeito, para que possa emergir o novo. É desse nada que pode emergir a poética que singulariza cada um. A aposta de que os caminhos/descaminhos da fala, os equívocos, os lapsos, os erros, os tropeços, algo do mal-estar do sujeito, possa encontrar lugar nas Conversações (LACADÉE, 1999).

De acordo com UDÊNIO (2003), Laurent (2000) identifica a ética da psicanálise na *conversação*, por vê-la sustentar a experiência de sujeito desejante, capaz de considerar a experiência da palavra no reconhecimento das particularidades. Não se trata do gozo de uma tagarelice qualquer, reafirma o psicanalista. É uma palavra que repousa e se está em um pacto simbólico de reconhecimento e de

²³ Os laboratórios do CIEN são formados por equipes interdisciplinares, que se dispõem a trabalhar com a Conversação, assumindo o desafio de tentar operar sobre os efeitos segregativos da cultura contemporânea, que incidem sobre a criança e o adolescente.

respeito, que produz um tratamento peculiar do gozo. Para o autor, a prática do laboratório possibilita que cada sujeito se depare com identificações que o colocam à mercê do Outro, e ali, pode passar pelo processo de “destravar as identificações”, não para responder a um novo ideal, mas para se aproximar de suas invenções. No entanto, a fim de não se desencadear o gozo do “blablablá”, deve-se estar atento ao momento de não só abrir as comportas mas também de fechá-las. Laurent adverte de que deve haver um corte: uma vez instalada a Conversação pelo dom da palavra, esta terá o seu lugar e ao final se recolherá.

Ao discutir o “dom da palavra”, a psicanalista Beatriz Udênio aponta os limites pelo próprio alcance que a palavra introduz: a palavra não traz um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular (UDÊNIO, 2003). Assim sendo, a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade.

A psicanalista ressalta ainda a importância da transferência na experiência da conversação, e o manejo que dela se faz, salientando a posição dos responsáveis por coordenar as conversações nos laboratórios do CIEN.

Poderíamos dizer que pode sustentar essa experiência de palavra quem já experimentou uma discordância indubitável entre o que se diz — o enunciado — e o que se quer dizer — a enunciação — em sua intenção de pegar esse sentido pleno que não existe (UDÊNIO, 2003, p.67).

Entende-se, portanto, que a pulsão não responde apenas ao campo da palavra, ao campo significante. O sexual introduz um real de outra ordem, com o qual o sujeito tenta se haver. Quem quer que seja que sustente esse lugar no laboratório de conversação deve transmitir aos outros que esse é um lugar onde nem tudo é totalmente dito ou sabido de antemão. Cada sujeito tem a oportunidade de construir, de inventar uma resposta para o próprio mal-estar. Em vez de se buscar uma resposta ideal para aquele grupo que responda às normas, que seja feito um pacto de fazer vacilar as etiquetas, as identificações segregadoras. A aposta que se faz é que, a partir da oferta de palavra e frente à subjetividade da época, que algo se opere e aponte para a construção de novos laços sociais.

3.2 A conversação X a “psicologia das massas”

Quanto à sua definição de conversação, Jacques-Alain Miller (2003a) salienta a possibilidade de ocorrer uma “associação livre coletivizada”, e não uma “enunciação coletiva”. Por que Miller adverte para essa distinção?

A associação livre tornou-se uma regra fundamental da psicanálise no contexto do tratamento, em que Freud orientava o paciente a “falar livremente” tudo que lhe viesse à mente, “mais ou menos como se faz numa conversa a esmo, passando de um assunto a outro” (FREUD, 1989, p.235). Dessa maneira, o paciente venceria as próprias resistências caso se deixasse levar pela ligação de um conteúdo a outro, sem se tornar refém da censura. Se, a conversação, trata-se de uma reunião entre os pares, a “associação livre” coletivizada, dará margem a que um significante enunciado por um elemento do grupo provoque algo em outro participante, quando, então, uma produção original pode irromper para cada um.

Não se trata de “uma enunciação coletiva”, que busca uma declaração globalizada em que a expressão dos elementos do grupo é entendida como um produto final padronizado e unívoco. Entretanto, a proximidade dos termos empregados por Miller nos desafia a buscar um maior entendimento entre os princípios que orientam a prática coletiva da conversação e os estudos de Freud sobre a “mente grupal”, em “Psicologia de grupo e a análise do eu” (FREUD,

1976c). O que poderia haver de semelhante ou mesmo de especificidades em ambos os estudos?

Desde a abertura de seu artigo, Freud se preocupou em se posicionar contra uma divisão entre “psicologia individual” e “psicologia social ou de grupo” sob a alegação de que o contraste entre as duas não resistiria a um exame pormenorizado. Para ele, a psicologia individual é, desde o seu começo, também psicologia social, pois a vida mental do indivíduo dependeria de “modelos” que influenciariam invariavelmente a sua vida e deles dependeria, tornando-se, assim, uma abordagem indissociável.

Nesse trabalho ele se ateve especialmente em entender como o grupo adquire a capacidade de exercer influência tão decisiva sobre a vida mental do indivíduo, que age de maneiras diferentes quando se vê em grupo e quando se encontra só. Freud (1976c) recorre a Le Bon, sociólogo francês que, em sua obra de 1855²⁴ ressalta a capacidade de transformação da “mente individual” em “mente coletiva” como a mais notável peculiaridade de um grupo. Freud interroga Le Bon: que é o que une os indivíduos em um grupo?

Buscando resposta para essa questão, Freud empreende o levantamento de alguns pontos no trabalho de Le Bon:

²⁴ Le Bon, *Psychologie des foules* [1855]. Sobre esta obra também o editor menciona que a palavra *foule* que traduzida por “grupo”, quando seria mais naturalmente traduzida por “multidão” em inglês.

- A referência a um *sentimento de poder invencível*, que assola o indivíduo quando ele está em grupo, levando-o a apresentar “novas características” comportamentais. Freud questiona a novidade de tais características, considerando que elas seriam a manifestação de produtos inconscientes que foram recalcados, portanto já existiam no sujeito como “predisposição”.
- O *contágio*, que seria uma espécie de sentimento hipnótico que levaria os indivíduos a sacrificar prontamente seus interesses pessoais a favor do coletivo. Freud acha importante ressaltar a vinculação do contágio aos efeitos dos membros do grupo, tomados individualmente uns sobre os outros.
- E a mais importante característica apontada por Le Bon (1855) como responsável pelas novidades surgidas no agrupamento é a *sugestionabilidade* que, segundo ele, produz o contágio. Isso se dá devido ao estado de fascinação a que se submete o indivíduo em um grupo, quando perde a vontade e o discernimento tal qual o indivíduo hipnotizado — desaparece a personalidade consciente e predomina a personalidade inconsciente, postulado com o qual, em última instância, Freud parece concordar.

Freud (1976c) ainda recorrendo a Le Bon, estabelece algumas demarcações referentes à mente grupal. Em comparação com a vida mental das crianças e dos povos primitivos, um grupo é impulsivo, mutável e irritável, porque nele prevalece o funcionamento inconsciente. Nada é premeditado nem perseverante. É onipotente. E a impossibilidade e o improvável desaparecem, já que no inconsciente não existe crítica. É extremamente crédulo e aberto a influências. “Pensa por imagens, que se chamam umas às outras por associação — tal como

surgem nos indivíduos em estados de imaginação livre — e cuja concordância com a realidade jamais é conferida por qualquer órgão razoável” (FREUD, 1976c, p.101). Prevaecem os sentimentos muito simples e exagerados, porque não conhecem a dúvida nem a incerteza. Em grupo, os indivíduos têm seus padrões morais elevados e a capacidade intelectual rebaixada. Existem ilusões sem as quais os indivíduos em grupo não podem passar.

É pertinente ressaltar para os nossos estudos os apontamentos que Freud extrai do trabalho de Le Bon, sobre a figura do líder.

...assim que seres vivos se reúnem em certo número, sejam eles um rebanho de animais ou um conjunto de seres humanos, se colocam instintivamente sob a influência de um chefe. Um grupo é um rebanho obediente, que nunca poderia viver sem um senhor. Possui tal anseio de obediência, que se submete instintivamente a qualquer um que se indique a si próprio como chefe (FREUD, 1976c, p.105).

O líder deve ser aquele capaz de despertar o grupo pela intensa fé em uma idéia, na qual acredita fanaticamente. Ter vontade forte e imponente para conduzir os outros que, em grupo, não tem vontade própria. O líder está recoberto por um poder misterioso e irresistível — que Freud chamou de *prestígio*, que paralisa a capacidade crítica do outro. Esse estado, segundo ele, assemelha-se ao estado de fascinação da hipnose.

Le Bon (1855) faz diferença entre o poder adquirido ou artificial e o prestígio pessoal: o primeiro se liga às pessoas pelo nome, fortuna, tradição, etc.; o segundo, às pessoas por suas características pessoais. Todo prestígio, no entanto, depende do sucesso e termina em caso de fracasso.

Freud (1976c) debate alguns posicionamentos de Le Bon sobre a mente grupal:

- Os princípios éticos podem ser exacerbados na vida coletiva.
- A mente grupal é também capaz de gênio criativo — o folclore, a linguagem das canções populares, por exemplo.

Freud (1976c) apresenta ainda a obra de McDougall, *The Group Mind (A mente grupal)* de 1920, para trabalhar a noção de *grupo organizado* e suas associações estáveis. Assim, para McDougall, a condição necessária para que um grupo se forme *é ter algo em comum uns com os outros, um interesse comum num objetivo*, uma inclinação emocional semelhante em uma situação ou noutra. Isso provocaria certo grau de influência recíproca; quanto mais homogeneidade mental houver num grupo, mais prontamente ele se constitui e responde às manifestações da mente grupal. McDougall considera que o resultado mais notável do agrupamento é a intensificação emocional de seus membros que se entregam às suas paixões, fundindo-se no grupo pelo contágio, às expensas de sua individualidade.

Quais fatores produzem um grupo organizado? McDougall enumera cinco:

- Que haja certo grau de continuidade;
- Que os participantes tenham uma idéia definida do grupo e então, uma forte relação emocional com ele;
- Que seja colocado em interação competitiva com outros grupos;

- Que tenha costumes, hábitos e tradições que determinem a relação entre seus membros; e
- Que o grupo tenha estrutura definida.

Le Bon (1855) atribui a origem dos fenômenos grupais a dois fatores: (a) a sugestão mútua dos indivíduos e (b) o prestígio do líder, evocado pela sugestão. Já McDougall dá ênfase ao emocional como fator de ligação no grupo.

Freud (1976c) não se furta de buscar o aprofundamento dos “*laços emocionais*”, *que unem os indivíduos em um grupo*; porém, se esquivava de usar o termo “sugestão”, tentando trabalhar o conceito de *libido*. “Libido é expressão extraída da teoria das emoções. Damos esse nome à energia [...] (àqueles) instintos que têm a ver com tudo o que pode ser abrangido sob a palavra amor” (FREUD, 1976c, p.116). Na definição de amor, Freud inclui o canto dos poetas, o amor sexual — como a união sexual como objetivo, — o amor pelos pais e pelos filhos, a amizade, o amor-próprio e o amor pela humanidade.

Nesse sentido, ele avalia que seria a força de Eros de Platão, com seu caráter unificador que manteria unido o grupo. Afirma que “as relações amorosas [...] os laços emocionais, constituem também a essência da mente grupal” (FREUD, 1976c, p.117). Por amor aos membros do grupo ou pelo seu amor, as pessoas deixam-se influenciar e se beneficiam do apaziguamento que isso lhes traz. A intolerância e a ambigüidade própria de uma convivência emocional próxima, que seriam normais como expressões do narcisismo, tendem a se desvanecer na

vida psíquica dos grupos. Freud argumenta: “Sabemos que o amor impõe um freio ao narcisismo [...] ele se tornou um fator de civilização” (FREUD, 1976c, p.157). A energia sexual utilizada pelos grupos seria a dos sentimentos amorosos desviados ou inibidos em sua finalidade sexual, no entanto não perderia sua força original.

Freud trabalha ainda no artigo o mecanismo que concorre para a formação de alguns laços emocionais, inclusive o que acontece nos grupos: a identificação. O processo de identificação é considerado por ele como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ao investir sexualmente em seus primeiros objetos de amor — a mãe e o pai —, a criança vive o complexo de Édipo e toma o pai como ideal. Trabalha as identificações, aludindo-se ao processo que une as pessoas por uma emoção semelhante. Quanto mais importante for essa qualidade comum que as une e mais bem-sucedida essa identificação parcial, mais fortalecido é o laço.

Em sua proposta de analisar as formações coletivas, Freud toma dois grupos altamente organizados, permanentes e artificiais: as igrejas e os exércitos. Enfoca, nesses estudos, principalmente as relações do líder com os demais membros do grupo e dos outros componentes entre si.

Na igreja católica, por exemplo, o que une os membros entre si e a seu líder é Cristo, assim como no exército o comandante-chefe é um pai que ama todos os filhos igualmente, por isso eles são camaradas uns com os outros. Os

componentes do grupo são os iguais — irmãos, unidos pelo amor ao mesmo pai — líder. Cada indivíduo estaria ligado por laços libidinais ao líder por um lado e aos demais componentes desse grupo, por outro lado. A exigência de igualdade só se aplicaria aos irmãos; por isso, o líder pai deve ser superior e dirigir os outros. Os indivíduos se identificam com as qualidades do chefe, levados pela sugestão e sentem-se vitoriosos por fazerem coincidir suas aspirações individuais ao ideal do grupo.

Após os estudos sobre o dispositivo da conversação e as teorizações sobre a “mente grupal”, consideradas por Freud em “*Psicologia das massas*”, demarcamos pontos importantes de divisão entre as duas, como se pode ver no Quadro 2.

QUADRO 2

Princípios teóricos que diferenciam a “Psicologia das massas” em Freud do dispositivo da Conversação do CIEN

Psicologia das massas	Conversação
A mente individual se transforma em mente grupal: enunciação coletiva	Um significante chama outro e toca cada um no grupo: associação livre coletivizada
A sugestionabilidade e o contágio mantêm a união do grupo	O desejo, da ordem do particular, orienta a participação no grupo
Homogeneidade mental: desaparecimento do individual	Efeitos de saber produzindo algo inédito para o sujeito
O líder conduz o processo	O operador-psicanalista faz a oferta de palavra
Estado de fascinação: ilusões	Espaço vazio da palavra: mal-estar
Eu ideal e ideal do eu: identificações	Emergência do real

3.3 A conversação e sua aplicação à pesquisa: os professores expressam o mal-estar

O dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em Psicanálise e educação tem na “associação livre coletivizada” o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o *objeto de estudo* seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo. Ao mesmo tempo, a consideração da palavra como a expressão de um saber inacabado nos remete a um sujeito que “diz sempre mais do que sabe” (LACAN, 1985, p.161). Assim, não se busca um saber *fixado* do sujeito, organizado pelo simbólico ou preso ao significante dado pelo Outro.

Trata-se de uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual, porque abre as possibilidades para cada membro do grupo questionar esses pontos. É uma modalidade de investigação que, para além da busca de informações, propõe uma intervenção no campo pesquisado.

Esse dispositivo visa tocar o ponto de real do sujeito, deixando emergir mais do que a ficção de cada um, buscando o sem-sentido que provoca surpresa. O pesquisador encontra no produto do que se opera a partir dos mal-entendidos da linguagem, nesses pontos em que aparecem os tropeços e o inédito, o material que será submetido à análise. Não se trata, pois, de uma análise do conteúdo das falas dos sujeitos, baseadas em uma interpretação da cadeia de significantes e significados, das metáforas e das metonímias; por fim, tem os efeitos de sentido

do que se fala. Além do mais, trata-se de buscar o movimento dos sujeitos em direção ao registro do impossível: “como dizer o que é da ordem do indizível, mas cuja imagem quero fazer surgir?” (LACAN, 2005, p.180). Na expressão do mal-estar brota o inconsciente, que expressa o conflito intra-psíquico.

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NIPSE/FAE/UFMG), dentro dos seus objetivos de promover estudos e investigação psicanalíticos em temas concernentes a inserção da criança na educação, desenvolveu, no primeiro semestre de 2006, 10 debates sobre a *metodologia da conversação* e finalizou com uma conversação dos participantes do NIPSE com o psicanalista Phillippe Lacadée, sob a coordenação da professora Ana Lydia Santiago. Podemos extrair desses estudos alguns apontamentos sobre a aplicação do dispositivo da *conversação* como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação:

- A conversação como oferta de palavra.
- Para a psicanálise toda oferta gera demanda.
- A aposta na *conversação* tem como princípio abrir possibilidades para interrogar os discursos já prontos, ou seja, questionar as máximas impostas pela cultura em vez de concordar com a nomeação dada pelo Outro — problematização.
- Ter como princípio atender a urgência do trabalho de pesquisa/intervenção sobre os grupos de risco da sociedade atual.

Consideram-se ainda, alguns pontos na organização dos grupos de *conversação* como orientação metodológica, tais como:

- Não há uma determinação prévia que diz aonde se quer chegar com tal procedimento.
- Propõe a interação não entre os participantes do grupo, mas entre o que é expresso pelo discurso.
- Não apresenta soluções para os problemas.
- É importante haver uma hipótese como ponto de partida, mas o essencial é dar a palavra aos participantes e, a partir daí, tomá-la como material de análise.
- O número de reuniões é predeterminado.
- É importante estar atentos às surpresas e ao mal-estar que se produz nas conversações, pois ali é que se dá a emergência do real e a possibilidade do novo.

Conseqüentemente, a metodologia da *conversação* foi o dispositivo privilegiado nesta pesquisa, dada a proeminência de alguns aspectos:

- Tratava-se de uma pesquisa de campo em cuja escola os educadores já vivenciavam a prática dos grupos de *conversação* e adotaram seus critérios como modalidade de intervenção sobre os problemas com os alunos.
- O objeto de pesquisa — o *mal-estar do professor frente à “criança-problema”* — versava sobre um conteúdo inscrito na cultura escolar com insistência duradoura, o que nos levou a considerar a terminologia “criança-problema” como uma verdade passível de ser questionada.

- Em grupo, os professores poderiam encontrar espaço mais favorável para falar dos problemas oriundos de sua prática, já que estariam em pares.
- A população à qual se destinavam as nossas investigações incluía os professores de crianças segregadas socialmente. Nesse contexto, a *conversa*, em sua dimensão política, criaria espaço para que os laços sociais fossem refeitos.
- A psicanálise teria uma versão aplicada, isto é, faria a oferta de palavra aos professores em um espaço fora dos consultórios.

O quadro-resumo abaixo apresentado visa organizar uma síntese da metodologia da Conversação aplicada na escuta do mal-estar dos professores desta pesquisa:

QUADRO-RESUMO

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

Princípios da Conversação	A Conversação na pesquisa com os professores
<p>Abrir possibilidades para interrogar os discursos já prontos: questionar as máximas impostas pela cultura; problematizar a nomeação dada pelo Outro.</p>	<p>“Criança-problema”? Tema recorrente na cultura escolar e produtor de mal-estar docente.</p>
<p>O operador-psicanalista faz a oferta de palavra em um tempo pré-determinado.</p>	<p>Dez reuniões para que os professores expressassem o mal-estar frente à “criança-problema”.</p>
<p>O desejo, da ordem do particular, orienta a participação no grupo.</p>	<p>Nove professores se dispuseram a participar do grupo de pesquisa.</p>
<p>Em grupo, um significante chama outro e toca cada um no coletivo: <i>associação livre coletivizada</i>.</p>	<p>Entre professores, e na presença do analista, aumentaria a confrontação²⁵ dos dizeres e a chance de emergência do particular.</p>
<p>O espaço vazio da palavra produz a expressão de pontos de condensação do mal-estar na cultura.</p>	<p>Os interstícios da palavra possibilitariam o surgimento do que contorna o real para o sujeito – tomado como material de análise.</p>
<p>Não se tem um a priori: efeitos de saber produzem algo inédito para o sujeito.</p>	<p>O que os professores poderiam construir nas Conversações?</p>

Esta pesquisa de mestrado se originou de um “Projeto interdisciplinar e interinstitucional sobre a Criança e o Adolescente”, que existia desde 2003, numa parceria do Centro de Saúde Nossa Senhora de Fátima e a Escola Municipal Senador Levindo Coelho. Ambas as instituições se localizam no bairro Serra, da Administração Regional Centro-Sul da cidade de Belo

²⁵ Para Lacan (1998a) a *confrontação* é um procedimento de intervenção diferente da *interpretação*. Sem apontar para o fantasma do sujeito, a *confrontação* seria “uma formulação articulada para levar o sujeito a ter uma visão (insight) de uma de suas condutas (...) possa receber um nome totalmente diferente, como confrontação, por exemplo, nem que seja a do sujeito com seu próprio dizer, sem merecer o de interpretação, simplesmente por ser um dizer esclarecedor” (LACAN, 1998a, p. 598).

Horizonte. O “Aglomerado da Serra”, como é conhecida a região de alto risco do bairro, engloba cinco vilas, onde moram as crianças e os adolescentes que freqüentam essa escola e o centro de saúde. O “aglomerado” é notório na cidade porque é uma das regiões mais pobres e violentas, cenário propício para lutas entre gangues do tráfico, para o abuso sexual e para o surgimento de doenças infecto-contagiosas. A miséria habitacional, o envolvimento de crianças e adolescentes com o uso e o tráfico de drogas, a gravidez na adolescência, a desnutrição infantil, as “dificuldades escolares” e o encaminhamento massivo de crianças para a saúde mental, também caracterizam o lugar.

Diante das situações elencadas pelo Programa Bolsa-Escola, como situações de alto risco de sobrevivência e alta vulnerabilidade da população, o “Projeto de Crianças e Adolescentes” surgiu como uma tentativa de amenizar os efeitos destrutivos sobre essa população marginalizada, segregada e espoliada socialmente. No que se refere à participação da saúde mental, era instigante interrogar sobre o que se passava na relação daquelas crianças com a escola que gerava tanto mal-estar, desaguando numa persistente demanda de atendimento psicológico no centro de saúde. Parceria firmada, após um ano de trabalho conjunto, alguns efeitos já se anunciavam na escola, entre eles, a disponibilidade dos professores de consolidar o espaço para as *conversações*, momento em que tinham oportunidade de debater os problemas encontrados em sua prática docente.

No final de 2004 o mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais aceitou nosso projeto de pesquisa “*O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*”. Em seguida, apresentamos a proposta de pesquisa à Gestão de Educação da Administração Regional Centro-Sul, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que aceitou também. Logo depois convidamos os professores da Escola Municipal Senador Levindo Coelho para participarem da pesquisa.

Esclarecemos o tema da pesquisa em 10 reuniões, com horário e local predefinidos. Optamos pela realização das reuniões no Centro de Saúde Nossa Senhora de Fátima, em um horário que não coincidissem com o tempo de trabalho das professoras naquela escola. Pretendíamos, dessa maneira, atenuar possíveis problemas que pudessem obstruir o desenrolar da pesquisa, por exemplo, a saída de professores durante as *conversações* para resolver problemas da escola.

Inicialmente 24 professores se inscreveram, mas nove permaneceram durante a pesquisa: uma professora desistiu após a primeira reunião e uma outra solicitou permissão para participar.

Entendemos que a presença dos professores às reuniões estaria ligada ao seu desejo de saber mais sobre o mal-estar dos professores diante dos alunos considerados problemáticos, portanto, encontrar saídas que atenuassem o exercício de sua prática docente. É relevante levar em conta que o horário das reuniões tinha sido estabelecido antecipadamente pelo pesquisador.

Coincidências de tempo e disponibilidade decidiram a participação somente dos que trabalhavam no turno da tarde, embora o convite estivesse aberto a todos.

Utilizamos em um primeiro tempo, três meses antes da primeira conversação, um questionário com três questões para os professores:

- Série e turno de atuação.
- Formação profissional e tempo de magistério.
- Pense no seu “caso mais difícil”. Por que ele é difícil?

Com esse recurso, pretendíamos traçar o perfil dos professores participantes e preparar o campo de investigação, provocando um *aquecimento* do tema. Vinte e um professores responderam ao questionário, cuja terceira questão compôs o material de análise dos resultados desta pesquisa. Podemos considerar os possíveis efeitos advindos da primeira inserção junto aos sujeitos da pesquisa, como um assentamento seletivo, já que dos 21 professores que responderam ao questionário, somente nove se mantiveram integrados à pesquisa.

Na primeira *conversação* foi estabelecido um cronograma participativo no qual se previa a realização de 10 reuniões no período de três meses. Optou-se por um cronograma predeterminado para que as pessoas pudessem se programar com antecedência. O horário foi reafirmado para as segundas-feiras, às 17:45, logo após o término das aulas, no Centro de Saúde Nossa Senhora de Fátima, localizado a um quarteirão da escola em que os professores trabalhavam.

Ainda que nem todos os professores estivessem presentes a todas as reuniões, as conversações mantiveram-se fiéis aos princípios que os nortearam: fazer o professor falar sobre o seu mal-estar frente à “criança-problema”.

Fizemos a devolução do material investigado em duas ocasiões, em que os professores puderam confrontar suas declarações:

- Na terceira reunião da pesquisa, após caracterização dos “casos difíceis” e das “crianças-problema”, levantadas anteriormente pelos professores a partir da demanda do pesquisador.
- Em conferência na Escola Brasileira de Psicanálise, realizada no dia 20 de setembro de 2006, quando foi apresentada a pesquisa de mestrado, ainda em andamento, sobre o *Mal-estar do professor frente à “criança-problema”*. Todos os professores da pesquisa foram convidados. Compareceram três, que participaram ativamente dos debates, dando depoimentos favoráveis ao seu envolvimento nas investigações. Estiveram presentes, ainda, três profissionais que ocupam cargos de gestão junto à Administração Pública Educacional da Regional Centro-Sul de Belo Horizonte, onde se localiza a escola em que se deram as investigações.

CAPÍTULO 4

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

Este é um momento privilegiado da pesquisa porque permitiu que, na análise do material levantado, novas perspectivas se abrissem na prática de ensino com as “crianças-problema”. Durante análise dos resultados, foi possível estabelecer

uma conexão entre os dois núcleos que compõem nosso objeto de estudo: a “criança-problema” e o *mal-estar do professor*, que em algumas ocasiões foi desmembrada para que se afilasse a investigação.

4.1 A “criança-problema” na escola

Estudos recentes, como os de Freller (2004) mostram a maneira como os professores selecionam alguns alunos que consideram “casos graves” na escola. São crianças que, segundo as queixas, precisam se submeter a tratamentos com especialistas já que se esgotaram os recursos pedagógicos para trabalhar com elas. Ao descrevê-las, porém, segundo a autora, “esses professores falaram das características pessoais de cada criança, de forma genérica, demonstrando não conhecê-las em profundidade” (FRELLER, 2004, p.130).

Assim, os professores que participaram do trabalho com Freller (2004) definiram as crianças pela negativa, assim como Patto (1984) já havia apontado:

- “Não sabe ler, nem escrever”
- “Não faz nada na sala de aula”
- “Não obedece”
- “Não pára na carteira”
- “Não tem amigos”
- “Não consegue dar o clique”

No desenrolar de suas investigações, Freller (2004) vai demonstrar a possibilidade de interferir na história escolar desses alunos e, assim, destaca a função facilitadora da escola para promover o crescimento da criança. Acedendo com suas argumentações, encontramos alguns pesquisadores como Proença (2004), Kupfer (2004) e Souza (2004), todos ligados à Universidade de São Paulo (USP), que apontaram resultados nessa direção. Em 2000, um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), também em acordo com essa perspectiva, publicou estudos sobre suas pesquisas no livro *“Dificuldades de aprendizagem na alfabetização”*, sob a organização de Gomes e Sena (2000).

Em nossos trabalhos sobre a *“criança-problema” e o mal-estar do professor*, iniciamos investigando como os professores definem a “criança-problema” hoje.

Ao escutar os professores sobre a definição de “criança-problema” e sobre “o seu caso mais difícil”, temos que contextualizar as condições de produção desse discurso. Vivemos em uma cultura que é o lugar dos novos objetos, dos novos perigos, das novas formas de relacionamento, de ideais frágeis e descartáveis, que eliminam a singularidade. A oferta do discurso capitalista aliado ao consumismo e ao discurso da ciência apresenta muitas escolhas reversíveis, que fazem com que o sujeito não se fixe em lugar algum e se sinta solitário e desamparado. O ideal passou a valer menos que os objetos de consumo. Às

voltas com uma sociedade tão desigual, somos testemunhas da violência, da agressividade ou da apatia e do desinteresse, presentes em todos os cantos.

Nessas circunstâncias, os professores se expressaram sobre os seus alunos.

Solicitamos deles, em um primeiro momento, que escrevessem sobre o seu “caso mais difícil”. É importante esclarecer que lançamos mão desse expediente por entendermos que essa seria uma abordagem facilitadora para o início das *conversações*. A expressão “caso difícil” foi utilizada, por ser comum entre aqueles professores. Após três meses, pedimos a eles que definissem “criança-problema”, usando essa expressão usual na literatura especializada. A partir das respostas às duas questões, organizamos a TAB. 1 apresentando suas referências.

TABELA 1

Incidência das características dos “casos mais difíceis” e das “crianças-problema” no depoimento dos professores

Características dos casos “mais difíceis”	Incidência x = vezes	Características das “crianças-problema”	Incidência x = vezes
---	-------------------------	---	-------------------------

1- Agressividade	4x	- Agressividade	5x
2- Desrespeito	3x	- Desrespeito	1x
3- Desinteresse	3x	- Desinteresse	1x
4- Indisciplina	3x	- Indisciplina	1x
5- Dificuldade de concentração	2x	- Difícil concentração	2x
6- Comportamentos de chamar atenção	2x	- Comportamentos de “chamar atenção”	2x
7- Falta de reação	1x	- Sem reação	1x
8- Inatingíveis	1x	- Inatingíveis	1x
9- Não-aceitação de regras e normas	1x	- Não-aceitação de regras e normas	1x
10- Falar palavrões	1x	- Falta de Atenção	1x
11- Violência	1x	- Falta de Limites	1x
12- Desafio	1x	- Silenciosas	3x
13- Provocação	2x	- Introversas	1x
14- Instabilidade	1x	- Incomunicáveis	1x
15- Bater	1x	- Não saber lidar com o “não”	1x
16- Agitação	1x	- Timidez	1x
17- Não assumir os erros	1x	- Problemas cognitivos	1x
18- Não aceitar carinho	1x	- Choro no lugar da palavra	1x
19- Não deixar chegar perto	1x	- Baixa auto-estima	1x
20- Afetuosas	1x	- Anormais	3x
21- Curiosidade	1x		

Fonte - Descrição por escrito dos professores que participaram da pesquisa: *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*, Belo Horizonte: 2006.

Atribuir uma lista de predicados desqualificando as crianças que não respondem ao que delas é esperado, dentro de uma formatação padrão de normalidade na cultura, não traz nenhuma novidade acadêmica, como acentuamos anteriormente. Nessa circunstância, uma análise criteriosa pode fazer saltarem informações relevantes, que estariam resguardadas em um “para além” das informações repetitivas.

Ao analisar a TAB. 1, observamos uma sobreposição de caracterizações de acordo com a seguinte relação: nove em um total de 21 caracterizações dos “casos difíceis” e de nove em um total de 20 caracterizações das “crianças-problema”. A permanente proximidade entre o que individualiza certos comportamentos das crianças, nos dois grupos considerados, é colocada em evidência, em alguns momentos, pela relação adjacente entre as informações destacadas, e não somente pela incidência das respostas. A conexão entre os fatores permitiu um agrupamento das caracterizações em: *agitação e dificuldades de concentração; passividade e desinteresse; agressividade e desrespeito; indisciplina e falta de limites; e atitudes valorizadas*, como mostra a TAB. 2.

TABELA 2

**Características gerais e específicas dos alunos
Agrupamentos e incidências - Depoimentos dos professores**

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

FONTE - Descrições por escrito, sobre os “casos difíceis” e as “crianças-problema” pelos professores que participaram da pesquisa sobre *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*, Belo Horizonte, 2006.

Ao analisar os agrupamentos da TAB. 2, é importante destacarmos o significado que os professores atribuem aos comportamentos de seus alunos, conferindo os seus testemunhos ali registrados. Apesar da contigüidade de algumas referências usadas pelos mestres para identificar determinadas atitudes dos alunos, existe uma sutil diferenciação quando atentamos para as referências dos docentes, por exemplo, um aluno que é “agressivo”, e segundo os professores, “não respeita ninguém [...] desafia e provoca” provavelmente poderia ser incluído na categoria dos “indisciplinados”.

Por outro lado, a criança que é apontada como “indisciplinada” e definida pelos docentes como “aquela que não tem limites, que tem dificuldades em cumprir regras, combinados e as normas da escola” pode não ser, em um primeiro momento, capaz de “desafiar ou agredir” diretamente o professor e colegas. Quando também comparamos os outros dois blocos da TAB. 2 — *agitação e falta de concentração e passividade e desinteresse* — nos defrontamos com evidências elucidadas em decorrência dos depoimentos dos professores: um aluno pode não realizar as atividades escolares por “não reagir a nada” (passividade e desinteresse), e não por uma “agitação que não o mantém em sala de aula” (agitação e falta de concentração). A relação de continuidade e descontinuidade foi, portanto, o que orientou o arranjo das informações concedidas pelos professores, nos agrupamentos tais como foram apresentados na TAB. 2.

Ao considerar na TAB. 2 a diferença total das distinções entre crianças tomadas como “casos mais difíceis” e alunos considerados “crianças-problema”, em uma frequência simples, é possível a constatação de — sete para 34 para os casos difíceis, e de — sete para 27 para “criança-problema”. Essa distância, dentro de um enquadre percentual, equivaleria a aproximadamente 11%. Ao avaliar as divergências numéricas em cada agrupamento, o que se revela é uma dissensão determinante no quadro *agressividade e desrespeito*: “casos difíceis” = 13 e “crianças-problema” = 6. Nesse item, a diferença a favor dos “casos difíceis” é de 13 para 6 — praticamente o dobro de caracterizações — quando os professores foram mais detalhistas na especificação dos comportamentos “agressivos e desrespeitosos” de seus alunos.

Nas outras categorias, as divergências numéricas não apresentam tamanha evidência:

- Agitação, dificuldades de concentração: “casos difíceis” = 3 e “crianças-problema” = 3
- Passividade e desinteresse: “casos difíceis” = 7 e “crianças-problema” = 9
- Indisciplina e falta de limites: “casos difíceis” = 9 e “crianças-problema” = 9

Portanto, esse destaque nos permite interrogar: Até que ponto os professores focalizaram os comportamentos agressivos e desrespeitosos, ao escrever sobre o seu aluno “mais difícil”, por estar se expressando mais diretamente sobre

situações vivenciadas em sala de aula? Tal circunstância os colocaria mais próximos do mal-estar que essas atitudes provocam do que ao definir, também por escrito, a “criança-problema”?

Na devolução do material em uma primeira análise para os professores, algumas falas suscitadas podem contribuir para o esclarecimento desses pontos levantados:

Temos muitos mais casos para falar [...] Os agressivos e agitados mexem mais com a gente porque demandam de nós uma atitude rápida, no meio de uma briga! [...] Os agressivos incomodam mais por causa da urgência em se tomar uma atitude...os outros podem esperar. (Falas dos professores na 3ª reunião, no momento de devolução de dados).

Além de se referir à importância de se manifestar sobre os problemas enfrentados com os seus alunos, os professores dão o testemunho de suas dificuldades para lidar com as ações de cunho hostil. Ao mesmo tempo, são os “agressivos” que conseguem suscitar nos professores uma reação, e, obviamente, sua atenção. O conceito de agressividade tratado pela psicanálise aponta essa contradição como inerente ao seu estabelecimento. Um forte impulso, talvez mesmo na forma de descarga motora, é uma expressão inicial, agressiva, de demanda da criança que ainda não sabe falar pelos cuidados maternos. O centramento em si mesmo, sem diferenciação do outro, é condição para que o sujeito se estruture psiquicamente — o narcisismo — expressão cunhada a esse momento de subjetivação. Uma perturbação a esse estado

narcísico provoca reações no sujeito, geralmente acompanhadas de uma “intenção destrutiva”. Lacan elucida:

A noção de uma agressividade como tensão correlata à estrutura narcísica no devir do sujeito permite compreender, numa função formulada com muita simplicidade, toda sorte de acidentes e atipias desse devir (LACAN, 1998c, p.119).

A agressividade pode alcançar níveis de maior tensão, ganhando feição violenta, e aí estamos diante de um sintoma dramático de nossa sociedade atual. Os muros das escolas não mais impedem que a violência alcance o seu interior, como nos lembra Lajonquière (1999).

Há uma importante questão a ser colocada neste momento: Até que ponto é possível tentar substituir as “atitudes agressivas” pelo efeito moderador das palavras? Estar atento a esse duplo efeito que os “agressivos” provocam não poderia ser significativa marca na empreitada de convivência e troca com o outro?

Avaliando o agrupamento dos “Agitados e com dificuldades de concentração” observamos um índice mais baixo de incidência das falas dos professores: frequência = 6, quando comparado aos três itens que a ele se seguem: passividade e desinteresse = 16; agressividade e desrespeito = 19; indisciplina e falta de limites = 18. Apenas os números não permitiram, porém, que avançássemos na interpretação desses dados.

No entanto, foi possível recorrer às explicações dos professores indicadas na TAB. 2, quando listaram as características dos alunos. Na referência aos “agitados e de difícil concentração” encontramos: “Não conseguem ficar na sala de aula [...] não fazem as atividades de sala porque não se concentram”. Suas declarações dão margem a algumas interpolações: Até que ponto crianças que não “ficam na sala de aula” incomodam os professores? E a criança que tem “dificuldades de se concentrar para desempenhar as tarefas em sala de aula” perturba o prosseguimento do trabalho do professor e dos colegas? Em que medida?

Se nos ativermos aos dados apresentados na TAB. 2, corremos o risco de entender que a interferência desses alunos no andamento das aulas não é tão significativa, o que poderia não ser uma interpretação correta. Seria mais prudente buscar outros entendimentos dos dados apresentados, inclusive contar com a possibilidade de essas atitudes dos alunos estarem diluídas em outras categorias, como *passividade e desinteresse e indisciplina e falta de limites*. Entretanto, é justo considerar o aspecto pouco conclusivo dos dados apresentados nesse conjunto e aguardar outras investidas metodológicas que tragam esclarecimentos para as questões ali levantadas.

É importante ressaltar que, embora a designação de “crianças-problema” como “anormais” tenha aparecido três vezes na TAB. 1, ao aprofundarmos uma análise do contexto em que essa incidência surge, observamos a ocorrência de

detalhamentos pelos professores seguida a essa nomeação, como se ela merecesse ser pormenorizada. Dessa maneira, as “crianças anormais” eram aquelas “agressivas, indisciplinadas, com dificuldades de manter atenção e concentração por um período curto de tempo e que dificilmente seguem normas estabelecidas na escola”, como elucida a fala de uma professora. Ou ainda aquelas crianças que, “de alguma forma, fogem aos padrões normais do que é esperado de uma criança, aqui se encaixando as crianças que extrapolam por terem uma disciplina conturbada, por serem portadoras de agressividade excessiva ou por não respeitarem limites. Aqui também se enquadram aquelas que por serem muito introvertidas, tornam-se incomunicáveis não se deixam atingir”, de acordo com o que destaca outra professora.

Optamos, portanto, por registrar na TAB. 2 as características detalhadas.

Embora o distintivo “anormal” não tenha entrado como uma caracterização isolada nesse primeiro momento, a ele iremos nos referir como um organizador geral das nomeações que recebem as “crianças fora do padrão”, como explicam os professores. As várias distinções acabaram tendo sua base nos referentes de *normalidade* elucidados por Foucault (2002), para quem a explosão de sintomas na psiquiatria do início do século XX incluiu em seu catálogo tudo que fosse desordem, indisciplinada, agitação, falta de afeto e indocilidade. A norma era, então, entendida como regra de conduta, como um princípio de conformidade que funcionava como uma lei informal. “A norma que se opõe à irregularidade, a

desordem, a esquisitice, a excentricidade, ao desnivelamento, a discrepância” (FOUCAULT, 2002, p.203).

Dessa maneira, foi quase inevitável considerar “aqueles que não acompanhavam os outros” bem próximos aos “fora-da-lei”, ainda que de uma lei não-formalizada, mas com força suficiente para punir com a exclusão e a humilhação. Efeitos estigmatizantes que massificam e alienam o sujeito, provocam, ainda hoje, a segregação dos alunos que não se conformam às normas escolares, por isso são muitas vezes responsabilizados pela problemática do fracasso escolar.

A quinta categoria da TAB. 2 aponta comportamentos positivos das crianças = 2, quando os professores se referem à afetividade e à curiosidade, comportamentos desejáveis para que exista uma boa relação professor-aluno (afetividade) e como subsídio para que a aprendizagem ocorra (curiosidade). A aparente contradição que tais características esboçam no momento em que os docentes foram convidados a se pronunciar sobre seus “casos difíceis” e as “crianças-problema”, aponta para o caráter dinâmico que pode permear o desfiladeiro de adjetivações perfiladas pelos professores quando consideram um aluno como “problemático”.

O desejo de saber tem sua origem na curiosidade sexual das crianças, no momento em que elas investigam sobre as diferenças. Saber da diferença é saber da castração, e esse impacto gera angústia. No entanto, uma das saídas

encontradas para contornar essa angústia é a sublimação, ou seja, dar outro endereçamento ao saber, dar outro destino à energia pulsional. Muitas vezes, as “crianças agitadas” podem não ter ainda conseguido um nível de elaboração de seu mal-estar, por isso talvez elas mexam tanto e não se concentrem. Os professores sabem que a curiosidade é importante assim como o investimento afetivo na relação professor-aluno-saber, por isso não deixaram de pontuá-los nas “crianças-problema”.

Aspecto importante a ser destacado por meio de uma análise mais minuciosa dos pontos isolados na TAB. 2 é o eixo orientador para as duas primeiras categorias: agitação e dificuldades de concentração e passividade e desinteresse, então reunidos como “comportamentos que dificultam a aprendizagem”. As falas dos professores podem testemunhar esse reagrupamento: “Não faz as atividades porque não concentra” — agitação e dificuldades de concentração. E ainda: “[...] não reage a nenhum estímulo [...] não se interessa pelas atividades escritas” — passividade e desinteresse.

Em relação ao terceiro e quarto grupos da TAB. 2 — *agressividade e desrespeito; indisciplina e falta de limites*, — podemos localizar uma linha norteadora sustentando os dois pilares: “problemas de comportamento”.

Podemos extrair dos depoimentos dos professores uma alusão a certas atitudes dos alunos como inadequadas frente aos colegas, à própria família, aos

professores e à escola. “Não respeita ninguém, a própria mãe não o suporta”.

“Não têm limites [...] dificilmente seguem as normas da escola”.

Como podemos observar, os “problemas de comportamento” incidem 15 vezes a mais em frequência que os “problemas de aprendizagem”. Em uma relação percentual teremos: “problemas de comportamento” = 62% e “problemas de aprendizagem” = 37,6%, em torno de 25% a mais para os “problemas de comportamento”.

Até que ponto os “problemas de comportamento” são produtores de maior tensão na relação professor-aluno do que os “problemas de aprendizagem”? Essa questão emerge a um primeiro contato com os índices apresentados na TAB. 3.

Estudos anteriores, como os desenvolvidos por Medeiros (1995)²⁶ sobre a “(in) disciplina” escolar já apontavam para a tendência dos professores a dar mais ênfase às discussões sobre as “ações intempestivas” de seus alunos do que à própria transmissão de conhecimentos. Porém, os trabalhos de Santos (2005)²⁷ sobre os “Impasses na sala de aula de Matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade” deram margem a que a pesquisadora questionasse sobre os embaraços apresentados pelos professores diante dos problemas com seus alunos. “Por que os docentes separam as questões de relacionamento com os alunos do processo ensino-aprendizagem?” Interroga.

²⁶ Estudos como a tese de Mestrado de Cyntia Medeiros *A disciplina escolar; a (in)disciplina do desejo*. Natal: CCSA/UFRN, 1995.

²⁷ Dissertação de mestrado: *Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade*. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: 2005.

Diversas orientações teóricas nos trazem elementos a favor da indivisibilidade do “ato de aprender”, como as argumentações do educador Miguel Arroyo em seus estudos sobre as “Trajetórias e tempos de alunos e mestres”. Diz ele:

Ensinamos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em seus tempos. Uma das causas das indisciplinas e desinteresses dos alunos pelos conteúdos não serão o desencontro entre os tempos de ensinar e seus tempos humanos? (ARROYO, 2004, p.211).

Além dos desencontros entre “os tempos diferentes”, que outros mal-entendidos e outras diferenças podem ser levados em consideração quando professores e alunos se defrontam diante do desafio de saber?

Como despertar os alunos inertes em sala de aula, que não se interessam nem participam? Por que os inquietos assimilam a excitação que se reflete em seus movimentos, e não os deixa focar no que está sendo ensinado pelo professor? E os que desafiam, agredem, provocam e tratam mal os mestres e colegas? Essas são questões freqüentes levantadas pelos professores ao se expressarem sobre o seu mal-estar diante de tais problemas.

Assim, hoje identificamos as “crianças-problema” nomeadas pelos professores como aquelas que trazem em seu comportamento, as marcas do mal-estar na cultura contemporânea: crianças agressivas, sem limites, nervosas, indisciplinadas, briguentas, choronas, que não seguem as normas; portanto, são anormais. Anormais? O que esperar de sujeitos inseridos em uma cultura tão hostil?

No outro extremo, apontam os passivos, os tímidos, os introvertidos, os que têm baixa auto-estima, problemas afetivos, são vítimas de maus-tratos e violência. Talvez possamos pensar que o impacto da violência e o desrespeito do dia-a-dia atingem algumas crianças de modo a inibi-las e paralisá-las.

Em relação à aprendizagem, os professores relatam que tais crianças apresentam dificuldade de concentração, são desinteressadas, agitadas e passivas. Até que ponto, uma criança sob condições psicológicas e sociais tão adversas está disponível para usar o seu potencial intelectual e dele poder usufruir?

Por entender, que uma análise mais aprofundada dessas questões deveria ser empreendida, para alcançarmos maior visibilidade dos problemas vivenciados na relação professor-aluno-saber, na atualidade, recorreremos ao dispositivo da *conversação*. De acordo com o capítulo 3, essa metodologia permitiria uma investigação mais afilada sobre nosso objeto de estudos — *O mal-estar do professor frente à criança-problema*.

Antes, porém, faz-se necessário delimitar que, com base no exame dos dados encontrados nas TAB. 1 e 2, pudemos considerar melhor a divisão inicialmente empreendida entre as nomeações “casos difíceis” e “criança-problema”.

Entendemos que, embora a primeira fosse expressão comum entre os professores da escola em que se realizava a pesquisa, não era nosso objetivo no momento debruçar sobre as determinantes de uma e outra expressão. Junto com aqueles docentes concluímos que seria imprudente criarmos mais uma

nomeação, já que a expressão “criança-problema” encontrava esteio nas referências bibliográficas e era de uso corrente em suas falas.

Portanto, doravante adotaremos a expressão “criança-problema” tal como engendrada na primeira metade do século XX por Ramos (1947) à qual Patto (1993) se refere para tecer considerações sobre a ampliação do “espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz” (PATTO, 1993, p.43-44). Em 2004, Freller traz à baila as “crianças-problema” em um trabalho sobre grupos de criança com queixa escolar, alegando que “as crianças reprovadas foram reunidas com outras crianças-problema, tendo sido designada uma professora novata, sem experiência docente, para assumir a classe, informalmente chamada de lixão”. (FRELLER, 2004, p.131). Santiago (2005, p.18) menciona a expressão “criança-problema” no levantamento histórico sobre o conceito de debilidade, situando ali as “crianças com problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar”. Vaz (2004) no artigo *A criança-problema e a normatização do cotidiano da educação infantil*, procura entender “como essa criança torna-se o lento, o excepcional, o tagarela, o agressivo, o terrível, enfim, a criança-problema” (VAZ, 2004, p.3). Melhor seria não “ampliar o espectro” de nomeações, o que em nada favoreceria a condição escolar das crianças.

Por entender que uma análise mais aprofundada destas questões devesse ser empreendida, visando alcançar maior visibilidade dos problemas engendrados na relação professor-aluno-saber, na atualidade, recorreu-se ao dispositivo da

Conversação, como delineada no capítulo 3. Esta metodologia permitiria uma investigação mais pormenorizada sobre o objeto de estudo proposto que focalizava o mal-estar do professor frente à “criança-problema”.

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

A “oferta de palavra” aos professores da pesquisa abriu possibilidades para que expressassem por meio da palavra seu mal-estar no trabalho com os alunos por eles considerados problemáticos. Algumas falas deixam transparecer os seus conflitos:

J: A gente tem casos lá, por exemplo, aquele da D, né, que tem lá... Ela chega, dependendo chega a ser... Nossa! Não suporto! De não suportar! Não tem essa coisa do corpo, do toque, daquela coisa, mas assim, às vezes a palavra, a atitude é uma forma que incomoda muito!...

O que primeiro chama atenção na fala da professora é justamente a forma de dizer/não dizendo, de sua angústia: faz referência à aluna e em seguida parece tomada por intenso mal-estar, quando então é reticente, titubeia, exclama e diz com dificuldade de um insuportável. Denuncia a impossibilidade de exprimir a sua angústia pelo significante. Tenta ligar o afeto à palavra e, buscando um significante que esclareça algo, faz alusão a representações bastante particulares: sua dificuldade de maior proximidade física com tal aluna: “Não tem essa coisa do corpo, do toque, daquela coisa”. É importante observar que o mal-estar da professora se refere a alguma coisa difícil de nomear. Algum ponto de sua própria subjetividade foi tocado, e nessas circunstâncias talvez seja mesmo da ordem do impossível localizar o problema na relação da professora com o

“aluno-problema”. Um resto não-administrável que ficou a provocar tensão, por não ter sido atenuado pelo anteparo do simbólico. Uma libido sem emprego, que ficou ali fazendo função de sinal de perigo iminente, provocando uma reação sem nome. Para Lacan, “do real, portanto, de uma forma irreduzível sob a qual esse real se apresenta na experiência, é disso que a angústia é sinal” (LACAN, 2005, p.178).

Outra professora tenta detalhar o seu mal-estar frente à “criança-problema” e, buscando palavras, contorna o que considera uma “opressão”:

L: Eu acredito que a gente já identifica (o mal-estar), quando a gente perde a paciência, a gente perde as possibilidades de estar trabalhando com ele naquele momento, naquele dia, quando realmente o que ele mostra pra nós sai fora da normalidade de estar atento pra aprendizagem... De ter limites... Aí, já começa nosso mal-estar, aí apresenta nosso mal-estar. E com a falta de paciência, nós perdemos também o interesse de estar ensinando [...] a gente não quer mais estar perto da criança. Nem que seja um *flash* rápido, a gente sente esse mal-estar de não querer estar perto da criança. Eu falo por mim, porque é assim que eu sinto [...] E até se culpa quando não consegue nada com eles. Dá uma opressão mesmo, (põe a mão no peito) por não conseguir. É, mas dá mesmo: opressão! Eu sou muito sentimental, toca no peito mesmo, na alma da gente! Não é só no profissional não, em mim toca pessoalmente!...

A professora em questão relaciona o mal-estar à *opressão*, que chega a se apresentar como um sintoma físico (mão no peito para indicar que ali algo se manifesta) e a interferir no campo pessoal. Outra demonstração desse mal-estar é a *falta de paciência* e o *desinteresse em ensinar*, que culmina em um afastamento da criança. Ela deixa claro tratar-se de uma particularidade sua, quando enuncia: “Eu falo por mim porque é assim que eu sinto”. A professora dá o testemunho da incapacidade que assola o sujeito em alguns momentos, explicitando sua frustração por não conseguir transformar a realidade que se

apresenta a ela como intransponível. Onde se funda essa frustração? Parece-nos oportuno interrogar.

Remontando o trajeto edípico a partir do qual o sujeito tece sua subjetividade, sabemos que a criança se depara com momentos críticos em que é reconduzida à renúncia de si mesma a favor de um pacto civilizatório. É induzida ao recalque²⁸, onde o corte original denuncia que alguma coisa dali em diante será impensável e inacessível, e só será atestada pela experiência de sua falta, pela impossibilidade de se dissimular a divisão psíquica do sujeito. Para Lacan (2005) todo objeto escapa ao sujeito no sentido de não possibilitar a realização de suas fantasias onipotentes. Ele terá, pois, que lidar com algo que “sobra”, por assim dizer, “da operação subjetiva. Justamente nesse resto reconhecemos, por analogia de cálculo, o objeto perdido. É com isso que lidamos, por um lado, no desejo e, por outro, na angústia”. (LACAN, 2005, p.179). “Dá uma opressão mesmo, (põe a mão no peito) por não conseguir. É, mas dá mesmo: opressão!”, denuncia a professora frente a uma circunstância profissional que a remete ao imponderável. Ainda é Lacan que nos traz a seguinte explicação: “O real, eu diria, é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente” (LACAN, 1985, p.178). A professora em questão se sente “oprimida” por não conseguir realizar suas fantasias de *bom desempenho*, e, ao mesmo tempo, assinala que

²⁸ Para Freud, o recalque designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as idéias e as representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer. O recalque “[...] só pode surgir quando tiver ocorrido a cisão marcante entre a atividade consciente e inconsciente; e que a essência do recalque consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância” (FREUD, 1974d, p. 170).

algo restringe seu “corpo falante”, ali, onde a palavra não circundou – coloca a mão no peito.

Buscando isolar nos depoimentos dos professores que participaram da pesquisa, os pontos de condensação de seu mal-estar frente à “criança-problema” foi possível localizar três problemas de subjetividade, que apresentamos no Quadro 3.

QUADRO 3

A subjetividade do professor frente à “criança-problema”

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

FONTE - Dados extraídos das *conversações* dos professores que participaram da pesquisa *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*. Belo Horizonte, 2006.

4.2.1 Problema de subjetividade 1: Agressividade/sexualidade

QUADRO 4

A agressividade das meninas e dos meninos

Meninas	Meninos
Confronto com a professora	Agressivos, mas, nem sempre desafiam
Desafio à autoridade	Repetem e insistem
Indisciplina	Agressividade física: bater, socar, brigar
Desafiadora	Jogar cadeira e apagador, chutar e bater a porta
Enfrentam os meninos como se fossem homens	Ameaças de bater, matar, ameaça de faca
Falta de capricho	Violência
Fazem “grupinhos”: excluem as colegas	Indisciplina: ficar fora da sala, correr
Empurram, dão beliscões, puxam o cabelo	Falar o tempo todo
Agressividade verbal	Imitam e riem do professor, fazem gracinhas
Negam-se a desempenhar as tarefas	Gozam, xingam, falam palavrão, gritam
Destoam do perfil de educadas, meigas, boazinhas e delicadas	Não têm limites
“Amarram as blusinhas”	Fazem escândalo
Cinismo: fazem careta, põem apelido na professora	

FONTE - Dados extraídos das *conversações* dos professores que participaram da pesquisa *O mal-estar do professor frente à criança-problema*. Belo Horizonte, 2006.

A agressividade foi assim definida pelos professores da pesquisa:

Tem dois tipos de agressividade: aquela que é física mesmo, e a agressividade verbal, que, às vezes, é até mais dolorosa que a física. No caso da sala de aula, eu penso que o que incomoda o professor é aquela criança agressiva mesmo, que sai, que responde mal o professor, que, às vezes, sai batendo a porta, que, às vezes, joga livro, carteira. É esse aluno que você precisa ter, às vezes, um corpo a corpo com ele, que você precisa conter a criança. É diferente quando a criança, por exemplo, te responde agressivamente, usando a linguagem, de quando a criança joga a carteira! (Depoimento de uma professora da pesquisa).

Ao definir agressividade, os professores argumentaram que a agressividade

física traz mais incômodo para os docentes do que a agressividade verbal;

porém, acentuaram que às vezes a linguagem usada pode ser mais dolorosa do

que a agressão física. No início das Conversações, as queixas dos professores recaiam apenas sobre os alunos do sexo masculino, a cuja situação a pesquisadora interrogou, se a agressividade se dava apenas com os alunos e não com as alunas. Essa intervenção provocou desdobramentos importantes como constataremos a seguir. Os educadores trouxeram, então, elementos que nos levaram a associar a agressividade à sexualidade, pois revelaram diferenças no entendimento e no tratamento dos comportamentos agressivos das meninas e dos meninos. Segundo eles, os meninos expressam a agressividade de forma física, como bater, socar, brigar, jogar cadeira e apagador, chutar, bater a porta e ameaças de matar a facada. As meninas são dadas à agressividade verbal, provocam, ironizam, são críticas e cínicas, desafiam a autoridade da professora e confrontam.

Esses comportamentos, aliados ao enfrentamento das meninas como se fossem homens, à falta de meiguice e capricho, além da manifestação da sexualidade precoce, incomodam profundamente às professoras, posto que são tocadas em sua subjetividade, em algo da ordem de um não-saber insuportável. No dizer das professoras, o incômodo e o mal-estar frente à demonstração de agressividade das alunas era sentido de maneira mais intensa do que em seus alunos do sexo masculino. Assim se expressaram:

Parece que o *confronto* com a gente se torna, sei lá sabe, parece que é uma coisa que *incomoda mais*, não sei se é isso sabe? Isso é uma coisa, uma hipótese. Não sei se a gente tem uma *tendência de proteger o menino*” (Fala de uma professora da pesquisa).

O que parece atravessar esta relação é algo da enunciação do feminino, tanto na aluna que desafia e provoca quanto na professora que se deixa enredar, produzindo um mal-estar. Algo inconsciente transborda e demanda uma nomeação no grupo de *conversaço: agressividade feminina*. As professoras justificam esse embate com explicações conscientes e aprovadas pela cultura: “Porque a gente educa as meninas para serem boazinhas, meigas, delicadas e caprichosas”.

No entanto, a psicanálise lida com a questão da sexualidade feminina desde os seus primórdios, quando Freud (1969b) interroga sobre a histeria, entendendo que a sexuação supõe uma implicação subjetiva do sexo para além das determinantes biológicas. É do conhecimento dos psicanalistas a dificuldade freudiana para trabalhar as modalidades edípicas da menina. Em 1924 Freud chegou mesmo a declarar que “nesse ponto do material (no caso das meninas) por alguma razão incompreensível, torna-se mais obscuro e cheio de lacunas” (FREUD, 1969d, p.222).

Tal afirmativa, entretanto, não o impede de prosseguir e de se posicionar a esse respeito. Freud alega a ausência da representação do feminino no inconsciente, no lugar da qual se encontram duas aproximações: a associação do feminino à passividade e a equação inconsciente, ser mulher = ser castrado. Na reconstrução das etapas da evolução psíquica que conduz a criança do sexo anatómico feminino à posição subjetiva da mulher, podemos identificar o

“tornar-se mulher”, no desfiladeiro edípico freudiano. Na vivência edípica, o investimento libidinal, inicialmente indiferenciado no menino e na menina, tem na mãe o seu objeto. Segundo Freud (1974d), a menina teria que mudar tanto de objeto quanto de zona erógena — da mãe para o pai e do clitóris para a vagina. O menino tem apenas uma zona genital predominante, e seu objeto de amor continuará o mesmo; por isso, ele terá que renunciar em seu pacto com a cultura.

Em seu artigo de 1925 *Algumas conseqüências psíquicas das diferenças anatômicas entre os sexos*, Freud mostrou as saídas diferentes da menina e do menino frente à castração, na resolução do complexo de Édipo. Enquanto o menino faz sua saída pelo complexo de castração, o que acarreta uma renúncia pulsional aos objetos parentais, a menina faz a sua entrada paradoxalmente por esse mesmo caminho. Refugia-se no amor ao pai, pois acredita que ele nunca a abandonará, já que veio de uma experiência decepcionante com a mãe, a quem considerou deficiente por não possuir o pênis, e, conseqüentemente, não poder lhe dar. A partir daí, a menina rivaliza com a mãe com quem disputa o pai.

Freud (1969d) chama atenção para a hostilidade que acompanha a menina na mudança de investimento libidinal da mãe para o pai no Édipo feminino, justificando tal animosidade pela ausência de pênis na mãe, que é então desvalorizada. Enquanto o menino é valorizado, inclusive pelas mulheres, por causa da identificação com a potência paterna, a menina assimila a privação à identidade feminina.

Parece ser isso que as professoras anunciam quando descrevem o insuportável na convivência com as alunas que as desafiam. Em uma relação transferencial do adulto com a criança, o adulto atualiza experiências arcaicas que revigoram marcas subjetivas, como nos lembra Cordié (2003) em seu trabalho. O que da sexualidade dessas professoras está sendo presentificado em sua relação com a *aluna-problema*, quando se deixam provocar?

Os estudos a respeito da sexualidade feminina foram retomados por Lacan (1999), que elucida o conceito de falo e traz sua dimensão como significante do desejo. O falo como elemento simbólico representante do que falta aos seres humanos em sua condição de ser incompleto, ser de cultura. Na relação com o Outro, torna-se parceiro de uma civilização, por isso é impedido e castrado em suas fantasias onipotentes. O centro é não o sujeito, mas o falo. Em sua função constitutiva, na introdução do sujeito na dialética existencial e em sua posição sexual, o falo, como instrumento para lidar com a falta, é o elemento que possibilita o acesso ao desejo. Em se tratando da sexuação, Lacan (1985), determina que se trata do encontro do corpo com o significante fálico — a “significatização”.

Assim, tanto o menino quanto a menina desejam inicialmente a mãe, lembra Lacan (1999). “A menina se supõe, a princípio, provida de um falo, como também acredita que sua mãe seja provida de um [...]” (LACAN, 1999, p.286).

A descoberta pela menina de que a mãe não tem o falo, leva à questão de não ser

ela mesma o falo para a mãe, além de não tê-lo. Quando o pai aparece como aquele que possui o que a mãe deseja, torna-se então o objeto de amor da filha.

É nesse momento que se diferencia o tornar-se homem e o tornar-se mulher.

Lacan considera que o movimento pulsional da menina em um primeiro momento de sua relação é ativo tal como Freud. Assegura, então:

Chega-se à posição feminina na medida em que a decepção consegue, mediante uma série de transformações e equivalências, fazer brotar do sujeito uma demanda, dirigida ao personagem paterno, de que lhe seja dada alguma coisa que realize o seu desejo (LACAN, 1999, p.295).

Se a entrada na castração para o menino se dá pelo processo de identificação com a virilidade masculina, a menina não encontrará esse apoio na mãe. Esta não pode fornecer-lhe o significante da identidade feminina porque ele reforça de algum modo a castração feminina: é a “palavra furo”, que vem tentar contornar um buraco no real do corpo. Dupla frustração: sua mãe não tem a significação do feminino, e ela também não terá, o que dá ao seu complexo de castração uma conotação de violenta hostilidade com a mãe, com base na inveja e no ciúme. A menina fará a demanda de se fazer dar pelo Outro aquilo que não tem. Abrem-se, então, três vias que poderão seguir em direção à feminilidade: (a) a via neurótica da inibição sexual; (b) a via de “ser como os homens” segundo a “mascarada fálica”, em um apelo à masculinidade; e (c) a feminilidade.

Jacques-Alain Miller, em seu artigo *Uma partilha sexual*²⁹ elucida Lacan, quando este trata o feminino e o masculino. Afirma de partida que se trata de uma diferença “que se enraíza na comparação imaginária dos corpos. É dessa comparação imaginária que Freud fez surgir a descoberta da castração do outro pela criança [...] A referência ao corpo aqui é ineliminável” (MILLER, 2003b, p.14-15). Existe, portanto, uma distância, um hiato entre o que a criança observa de discrepante nos corpos do menino e da menina e o que se elabora como consequência disso. Esse autor afirma a importância dessa “experiência primordial” para a demarcação do macho como completo e a incompletude da mulher.

No artigo ao qual nos referimos, Miller (2003b) contribui para o esclarecimento do “todo” e do “não-todo” lacaniano, bem como para identificar a psicologia do masculino e do feminino. Ironicamente se a mulher é “não-todo”, o homem diz “não ao todo”. Na oposição do incompleto e do completo, ele faz referência às “insígnias da deficiência” como marcas da feminilidade e as repercussões do “ter” e “não-ter” o pênis na identidade do homem e da mulher. Segundo Miller (2003b) Lacan supõe uma “vacuidade” essencial à mulher, o que incita a proliferação das fantasias do homem sobre os contornos que o feminino pode ganhar. Declara que, nesse caminho, Lacan chama atenção para a oscilação feminina, que se apresenta como duas figuras contrastadas diante da perda: de

²⁹ Esse texto de Miller encontra-se no *Clique*: Revista dos Institutos Brasileiros de Psicanálise, n. 2, Belo Horizonte, 2003.

um lado a submissa, a obediente; de outro, a rebelde, a difícil, a audaciosa, a intrépida, que não tem medo de nada. Aquela que perdeu e sofre as conseqüências disso e aquele que, por já ter perdido, não tem mais nada a perder.

Se o homem é tomado como referência, a mulher aparece ora aquém, ora além, ora menos, limitada e restrita, ora capaz de ultrapassá-lo para ir se consagrar a um infinito. Dessa maneira, a mulher apresenta, segundo esse psicanalista, alguns caracteres: a intrepidez, a tagarelice, a passionalidade, o flamejar da posição feminina diante da decepção e do rancor.

Ainda nesse artigo, Miller defende a importância de se relacionar a psicologia sexual às estruturas da sexuação, que embora estejam mais além da psicologia também lhe dão contorno. Assim, baseando-se em Lacan ele delimita:

- do lado masculino: o completo aponta para o finito, o limitado, quer dizer, que o homem se coloca sempre em relação ao seu limite.
- do lado da mulher: o incompleto marcado pelo menos, que se revela como falta, o ilimitado.

Entendendo que a experiência sexual dos seres humanos abre as portas para o gozo – então considerado como aquilo que não se reduz ao naturalismo, mas, o ser humano goza, por ter pacto com a linguagem e com a cultura — é possível diferenciar o gozo masculino e o gozo feminino com base em Lacan (1996):

- do lado masculino, o gozo fálico, finito, localizável.
- do lado feminino, o gozo infinito, no sentido de não ser localizável.

A partir daí, o erógeno da mulher é o gozo do corpo, porque não é limitado pelo órgão fálico. E é também, segundo Jacques-Alain Miller, o gozo da fala, componente do gozo erotomaníaco. Em relação à angústia diante da perda, também a mulher apresenta um sofrimento não-reduzível a um sintoma localizado, apreensível. Desde suas experiências infantis, na relação mãe-filha, a expressão lacaniana para expressar o arrebatamento vivenciado pela mulher é a “devastação”. “É uma depredação, uma dor que não pára, que não conhece limites”, lembra Miller (2003b, p.20).

No confronto com as alunas que as desafiam, as professoras da pesquisa conseguem entender que algo do feminino se anuncia. “Não sei, isso é da mulher... Então quando a menina vem te *desafiar*, você talvez, você não aceita também aquilo muito fácil”. (fala de uma professora da pesquisa).

O que professoras querem expressar quando dizem “não aceitar muito bem aquilo”? Quase sempre se posicionam e se mostram “prontas para o enfrentamento”, mas, em relação à agressividade masculina, elas vacilam.

Dizem: “Não sei se a gente tem uma *tendência de proteger o menino*”. Proteger o menino? Ou reconhecer nele a posse de algo que ela não tem, e, por isso, atribuir ao menino um saldo a mais?

O problema das professoras concernente a agressividade/sexualidade, será ilustrado com o “caso Verônica”, que desenha as situações em que as professoras têm que lidar com essa temática na sala de aula.

Segundo relatam, Verônica é uma menina de oito anos, sem limites, agressiva, agitada, inquieta, que se levanta muito, mente, é desobediente e crítica. “Tudo o que você fala ela critica”, diz a professora. Para outra professora, Verônica desafia o lugar do professor quando responde: “Ah, professora, deixa! Eu vou fazer é assim mesmo!”, ilustram a atitude desafiadora de Verônica com o seguinte relato:

Por exemplo, as duas que estavam desafiando, eu falei: “Se continuarem fazendo isso, as duas vão pra Maria Emília hoje!”. No final a Tainá ficou pra ir pra sala da Maria Emília e ela, a Verônica, fugiu! Então é isso que ela faz mesmo, ela foge! Foi a segunda vez que isso aconteceu. De outra vez, quando eu falei que ela ia passar na Maria Emília, ela falou assim: “Me dá minha mochila, me dá minha mochila!”. Eu falei assim: “Não!”. E segurei a mochila dela. Ela insistiu: “Me dá minha mochila, me dá minha mochila!” Respondi: “Não, senão você não vai reunir”. Aí ela ficou apertada e teve que passar (na coordenadora) porque não teve jeito!... É um desafio mesmo, não é?” (Depoimento de uma professora da pesquisa).

À anuência dos professores à pergunta da colega de trabalho, o grupo argumenta sobre as provocações da aluna e as reações despertadas nos professores. Quando Verônica começa a “aprontar” na sala, uma de suas três professoras usa a ameaça: “Você vai voltar pra sua sala!”, referindo-se à sala anterior da menina. Para essa professora, lidar com “menina desobediente”, é “particularmente” algo muito difícil, porque se espera, segundo elas, que a menina seja “mais obediente, mais amável, mais tranqüila”. E acham que parece que “a menina quer competir”. As professoras de Verônica consideram que com o menino o problema é diferente e uma professora defende:

A menina quando cria o problema é desafiando a gente, né? [...] É que, geralmente, a 'levadeza' que eles (os meninos) aprontam geralmente pode ser briga, pode ser chute, pode ser soco, essas coisas. Mas a menina, quando você chama atenção, ela quer desafiar a gente! (depoimento de uma professora da pesquisa)

Referindo-se à aluna considerada problemática, as professoras deixam entrever em seu depoimento o desconforto que as atingiu, quando a criança foi pega com um colega “fazendo sexo”, e assim descrevem o incidente:

Ela começou a fantasiar demais e ela chegou a falar assim – Ele tirou minha calcinha e fez sexo comigo! – ela chegou a falar isso! O menino ficou possesso de raiva e queria bater nela, dizendo que era mentira. Ele ficou assim, porque ela exagerou, ela já tem uma sexualidade mais avançada que ele e quis contar vantagem, o que ele não aceitou”. A outra professora acrescentou: “Ela é muito erotizada mesmo! A mãe dela disse que ela chegou sem calcinha em casa um dia [...] Teve um dia que ela chegou muito tarde na escola, ela chegou eram mais de duas horas na escola e falou que estava tomando banho. Não sei não...

Os professores nomeiam, rotulam, prejudgam, desconfiam: “ela é muito erotizada mesmo!”, “ela exagerou!” “não sei não...”. O que da subjetividade dos professores contamina suas considerações sobre essa criança? Podemos interrogar.

Embora as professoras se expressassem sobre o incômodo ao lidar com Verônica na sala de aula e na escola, foi possível resgatar, nas *Conversações*, pontos importantes da história dessa aluna. Sobre sua narrativa pessoal, as

professoras de Verônica sabem que ela é filha adotiva, em segunda adoção pela mãe atual, que é negra e solteira. Verônica é uma criança branca e sofre preconceitos na família de sua mãe, pois a chamam de “branquela”.

Constantemente é ameaçada pela mãe de “devolvê-la para o juizado de menores”. Na primeira família que a adotou foi vítima de agressões físicas e trazia no corpo marcas de queimadura de cigarros.

È importante destacar a função intervencionista do procedimento da Conversação. Ao contar com o espaço da troca entre os pares, quando as experiências e as dificuldades eram ouvidas e compartilhadas, um novo olhar foi sendo construído sobre as “crianças-problema” e nesse caso especialmente, sobre a aluna Verônica. Os professores passaram da queixa para a interrogação sobre o seu lugar de professor junto àquela educanda.

Saber da história pessoal da aluna sensibilizou os professores que se perguntaram se não estariam repetindo na escola a situação de rejeição que a criança trazia em sua vida. Questionaram ainda o fato de estarem lidando com a criança em uma relação de disputa como se ela fosse adulto. Ficou evidenciado nesse caso, o deslocamento das posições subjetivas desses professores em relação à problemática da aluna.

4.2.2 Problema de subjetividade 2: falha na imagem corporal

Embora os professores relatem haver na escola crianças que geralmente dão mais trabalho do que os “incluídos” portadores de deficiência física e mental, é em relação a estes que o “limite do saber” é demonstrado. As professoras demandam apoio técnico para o trabalho e alegam a necessidade de ter acesso aos laudos psicológico e médico para conhecerem melhor a história do aluno. No entanto, se queixam de que são surpreendidas na própria escola pela limitação da criança, como no caso de E, que descobriram havia pouco tempo que ele usava fraldas, que não ia ao banheiro e que fizera reconstituição dos órgãos. “Não existe nenhum laudo sobre a criança e a família pouco esclarece sobre o assunto também”, declararam.

Deixam manifesto o estranhamento que essas crianças lhes causam e referem-se explicitamente ao incômodo que elas provocam. Algumas se expressam:

Quem pegar, assim, estou falando do E, vai se sentir incomodado mesmo! Todas nós sentimos. Agora, a inclusão mexe. [...] É um incômodo, é uma coisa que a gente está tendo dificuldades para lidar com alguns, não são todos. [...] A gente tem vontade de chegar perto e às vezes é difícil. Eu acho que isso nos incomoda, né? (depoimento de uma professora da pesquisa).

Ao dizer que não estão “preparadas” para lidar com esse tipo de aluno, referem-se a “teorias” e “técnicas de trabalho”, que julgam ser “um pouco diferentes das dos alunos normais”. “A gente não pode ter pena, não pode ter pena, a gente não pode ter dó [...] dentro da situação dele, dentro da capacidade dele, ele é capaz de alguma coisa”, diz uma professora.

Quando as professoras demandam um aperfeiçoamento técnico para lidar com esses alunos, por não se sentirem preparadas para trabalhar com os “portadores de deficiência”, talvez seja importante interrogar: Do que desejam se prevenir? “Estar preparadas” para lidar com o diferente e o estranho pode amenizar o seu mal-estar quando elas se depararem com as limitações físicas e psíquicas de seus alunos?

Ao se referir à *educação inclusiva* em nosso país, Mrech (1999) destaca a importância de um trabalho com a formação de professores, que leve em conta a singularidade tanto de cada escola quanto de cada sujeito, algo que a ética psicanalítica propõe. “Pois, não se trata apenas de levar aos professores um saber ou explicações de como eles devem ensinar melhor” (MRECH, 1999, p.26).

É disso que se trata. Desviar dos preconceitos e clichês da sociedade contemporânea, que, embebida das águas de Narciso precipita a arrogar-se em concepções prévias e estereotipadas. Políticas públicas são adotadas, como a da *inclusão*, trazendo antecipadamente o trajeto que os professores devem fazer e as posturas universais que eles devem assumir, quando então, os educadores se revestem também com as suas crenças e vão ao trabalho. Com a referência ao mito de Narciso, o tão conhecido meio deus, meio homem da mitologia grega, pretendíamos ressaltar o aspecto imaginário do conto, quando Narciso se submete à prisão da própria imagem.

Assim é, a imagem refletida no espelho: sempre idêntica ao um, ou melhor, faz dois similares sem incluir um terceiro que poderia ser a distância necessária para abarcar esse outro de forma diferente. Narciso se afogou nas águas do lago por não saber interpretar o que via, diz o mito. Se não se percebe o outro, é impossível descrevê-lo em sua particularidade. A psicanálise considera as imagens, os preconceitos e os rótulos como uma criação imaginária intersubjetiva porque se baseiam em certezas prévias não-conferidas pelas palavras e pelas atitudes do outro. Embora a relação especular seja estruturante quando descrevemos a constituição psíquica do sujeito, desembaraçar-se da imagem totalizante que se reflete de mim no outro e do outro para mim, é também condição intrínseca à subjetivação.

Em seu artigo sobre o narcisismo, Freud referiu-se ao conceito assim: “O narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o eu infantil, se acha possuído de todo valor e perfeição” (FREUD, 1974c, p.111). Mesmo quando o que se projeta à frente são os ideais da cultura, é difícil para o ser humano renunciar à perfeição narcísica de sua infância. Em outras palavras, Lacan (1998c) debateu sobre “o estádio do espelho e sua função formadora”, considerando que essa vivência é dialético-temporal porque marca a formação do indivíduo. Referiu-se a um drama no caminhar do sujeito desde a imagem do corpo despedaçada até uma forma totalizada do eu a que ele chama

de “ortopédica”. No entanto, a conclusão do estádio do espelho, faz o sujeito vacilar e deixar-se organizar pela intermediação da cultura.

Com base na teoria psicanalítica, entendemos que, desde seu nascimento, o ser humano se coloca em intenso trabalho psíquico para integrar a imagem de um corpo despedaçado. O olhar do Outro traz, para cada um, a possibilidade da “experiência especular”, lembra Lacan (1996), que 10 anos depois chamou de *alienação* essa operação fundamental que funda o sujeito. “Enquanto que o primeiro tempo está fundado na subestrutura da reunião, o segundo está fundado na subestrutura que chamamos interseção ou produto”, e à operação de *separação*, conclama Lacan (1996, p.202). Com essa prerrogativa, ele nos introduz na dialética de um terceiro tempo em que se dá a intercessão dos dois conjuntos incluindo elementos de um e de outro. Ele vem nos situar na instância da borda e da hiância.

Retomando a situação de mal-estar que a presença dos “deficientes incluídos” desperta nos professores, podemos analisá-la com maior detenção a partir da lógica dos conjuntos, à semelhança de Lacan. Como não foi possível reunir em um mesmo agrupamento (dos humanos com faltas e abundâncias, com semelhanças e diferenças), talvez seja complicado promover a interseção em que caibam elementos de um e de outro conjunto. Pode ser esse o ponto: o outro, no caso, o aluno, não tem que ser idêntico a mim para que eu promova apenas

assertivas em minha vida. Ele pode se aproximar, se distanciar, bordejar, e é possível criar espaços comuns de convivência e aprendizagem.

Na medida em que falavam, os professores, sem se dar conta, iam trazendo situações que abrangiam o espaço de interseção dos conjuntos. Reconheciam que alguns alunos “deficientes” têm “uma vontade de aprender, que é fora de série!”. Outros demonstram grande prazer quando percebem que as professoras estão tentando ajudar. “É impressionante!” Exclama a professora.

Temos o relato sobre o “aluno deficiente incluído”, que acabou avançando na aprendizagem, quando a professora dele se aproximou, vencendo as próprias resistências.

L - É o caso daquele aluno, que tem um movimento involuntário da cabeça, e que até a intensidade do movimento melhorou... das mãos também. Ele usava uma borrachinha no lápis, um protetor. Assim que eu peguei ele pra trabalhar, falei “Vamos tirar para ver. Você se sente melhor assim?” Ele preferiu sem o protetor e aprendeu a escrever sem o protetor [...] Ele escreve em caixa alta, mas com muita dificuldade (Relato de uma professora da pesquisa).

Outra professora também deu o depoimento de que existe aluno portador de deficiência que “pode desenvolver bem dentro da turma, e que inclusive tem o apoio dos normais”. Referiu-se a outro aluno que “é todo tortinho para andar e tal, mas que joga futebol e consegue fazer gol!”.

Os “deficientes” trazem no corpo a marca da incompletude que confronta a imagem narcísica ideal de um corpo perfeito e unificado. Quando os professores se referem aos “deficientes incluídos” como uma situação problemática,

perguntamos a eles em que pontos se deixam tocar para que o incômodo apareça? Aquela imagem “deficiente”, patente no real do corpo ou da disfunção fisiológica, pode remetê-los a um insuportável que eles alegam não estarem “preparados para enfrentar”. Talvez o “limite do saber” não seja da ordem do cognoscível da matemática ou da geografia, mas do humano diante do imponderável. Como suportar o real se evidenciando na sala de aula, como para lembrá-los de que o *estranho* e o *imperfeito* fazem parte?

4.2.3 Problema de subjetividade 3: Impotência para aprender

Nesta pesquisa, os professores se queixaram das “crianças-problema” “que não aprendem de jeito nenhum”. Foi possível, por intermédio de seus depoimentos, delinear as circunstâncias que incomodam os professores e que podem dificultar a aprendizagem.

Às vezes dizem respeito à *atitude das crianças frente às atividades pedagógicas ministradas em sala de aula*: “são desinteressadas, não têm concentração, não fazem as atividades, são desligadas, desatentas, recuam quando não sabem”.

Outras vezes as professoras *relacionam comportamentos que prejudicam sua aprendizagem*: “não param na sala, são indisciplinadas, andam pela sala e pela escola”. Dizem ainda da *má relação da criança com o espaço escolar*: não gostam de ir à escola; vão por causa da mãe, por causa da bolsa-escola; não sabem para que aprender. Apontam também algumas características referentes

ao *jeito de ser da criança*: “se sentem incapazes”, “sofrem por não aprender”, “têm dificuldades em estabelecer vínculos”.

Buscando explicações para o que pode não estar indo bem com as crianças, os professores se referem às explicações baseadas em concepções *organicistas*, tais como: “Têm problema de cabeça, retardatismo, olhar de bobo”. Recorrem também às elucidações apoiadas nas abordagens das “*carências culturais*”, relacionado suas dificuldades às circunstâncias em que vivem: “São deficiências decorrentes das condições de vida dele”. As explicações familiares também se destacam nesse quadro: “Os pais dele são dependentes de drogas, alcoólatras [...] a família rejeita a criança [...] a mãe bate muito...”.

Uma pergunta não se cala, porém, quando se fala das “dificuldades para aprender”. Se as crianças são espontaneamente curiosas, por que algumas se colocam ou são colocadas evidentemente à margem desse processo?

Em seu artigo *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância*, escrito em 1910, Freud discute a curiosidade infantil.

A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança as está usando em substituição àquela pergunta que *nunca* faz. Quando ela cresce e se sente mais bem informada essa forma de curiosidade muitas vezes desaparece repentinamente (FREUD, 1970, p. 72).

O pai da psicanálise se refere às pesquisas sexuais infantis; afirma inclusive que a maioria das crianças, “ou pelo menos as mais inteligentes”, atravessam esse

período. A criança começa a fazer perguntas quando se dá conta das diferenças sexuais. As circunstâncias em decorrência de algum acontecimento ou iminência de que algo desagradável possa acontecer, podem acentuar suas pesquisas, como a ameaça do nascimento de um irmão. De qualquer forma, a “ameaça” real diz respeito à perda de um lugar de privilégio, já que saber da diferença leva, inevitavelmente a se deparar com os próprios “interesses egoístas”. Afinal, não são as diferenças que nos dão a dimensão da existência do outro? “As investigações visam, a saber, de onde vêm os bebês, exatamente como se a criança estivesse procurando modos e meios de evitar tão indesejável acontecimento”, ainda alerta Freud (1970, p.73).

Relata que muitas crianças se recusam a receber as explicações dos adultos sobre “de onde vêm os bebês” e para onde vão, ou seja, sobre o enigma da vida e constroem suas próprias teorias. Ele alerta sobre o que nos esclarece sobre as teorias sexuais infantis, referindo-se às vivências da criança e suas fantasias. Existe um momento em que o genital da criança é igualado à imagem da mãe, mas quando o menino começa a se interessar pelos enigmas da vida sexual, fica preso à instância do próprio genital. Julga essa parte do corpo como a mais valiosa e importante e acredita que todas as pessoas de quem gosta são detentoras desse bem. Por desconhecimento de outra conformação genital, forja a hipótese de que todos o possuem. “Esse preconceito se torna de tal maneira

imbuído no investigador infantil que não desaparece nem mesmo quando, pela primeira vez, chega a observar o genital das meninas” (FREUD, 1970, p.88).

Embora perceba “algo diferente”, o menino não consegue ainda em um primeiro momento, entender que as meninas não têm um pênis. Cria, portanto, diante desse intolerável, uma “solução de compromisso” e se ajeita com a fantasia, de que o pênis da menina é pequeno, mas que vai crescer um dia. A fantasia subsequente é que a menina tinha um pênis e que o perdeu, e ficou uma ferida em seu lugar. É o “complexo de castração”, claramente descrito nesse momento por Freud, tomando o menino como referência. Sobre as vivências femininas, tivemos oportunidade de descrevê-las melhor no problema 1 deste trabalho.

Freud se refere a uma “impressão de fracasso” da criança ao não ver confirmadas suas invenções sobre a “origem dos bebês” e “as experiências pessoais de caráter penoso” quando se depara com a castração. Do ponto de vista metafórico, entendemos que esse é o momento crucial em que se dá o recalque³⁰, em que vão acontecer perdas para o sujeito como condição para ingressar na comunidade humana. Princípios éticos nortearão essa empreitada; para isso, o sujeito se arranjará de uma maneira propriamente singular, mas com referência a alguns pressupostos que o próprio Freud isolou.

³⁰ No artigo sobre o recalque, Freud expõe suas idéias utilizando um símile, ou seja, uma situação que permite comparações. Para ele, o processo de recalque seria como “ordenar a um hóspede indesejável que saia da minha sala de visitas (ou do meu hall de entrada) e impedir, após reconhecê-lo, que cruze a soleira de minha porta [...]. Devo manter permanentemente à porta um guarda que proíba esse hóspede de atravessar, visto que de outra forma ele a abriria à força (FREUD, S. *Recalque* (1915). Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 176. Edição standard brasileira das obras completas de S. Freud, v. 14). “A idéia que representa a pulsão passa por uma vicissitude geral, que consiste em desaparecer do consciente, caso fosse consciente, ou em ser afastada da consciência, caso estivesse prestes a se tornar consciente...” (FREUD, 1974d, p. 176).

Quando o tempo de pesquisa sexual infantil chega a um final, após um período de energética repressão sexual, o impulso de pesquisa terá três possíveis vicissitudes resultantes de sua relação primitiva com interesses sexuais:

- No primeiro caso, a pesquisa participa do destino da sexualidade; portanto, a curiosidade permanecerá inibida, e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada durante o decorrer de sua vida, sobretudo porque, logo a seguir, a influência da educação acarretará uma intensa inibição do pensamento.
- No segundo caso, o pensamento compulsivo substitui a satisfação sexual, pois o pensamento ganha a força do sexual.
- O terceiro caso, que é o mais raro, é mais perfeito porque, devido a uma predisposição especial, escapa tanto à inibição do pensamento quanto ao pensamento neurótico compulsivo. É verdade que nele também existe a repressão sexual, mas ela não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente instintivo do desejo sexual. Em vez disso, a libido escapa ao destino da repressão sendo *sublimada* desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso impulso de pesquisa como forma de se fortalecer.

O desejo de saber prevalece quando a criança consegue manter viva a chama que lhe permite indagar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo em que vive. Assim, ela transfere para os professores a tarefa de responder-lhe muitas questões, principalmente algumas com as quais o próprio professor não pode se defrontar. Como vimos, o desejo de saber é estruturante da subjetividade e provoca algumas vezes situações perturbadoras tanto para as crianças quanto

para os professores. Lacan vem nos alertar que “não é senão da vestimenta da imagem de si, que vem envolver o objeto causa do desejo...” (LACAN, 1996, p.125).

Entendemos que as crianças com “dificuldades de aprendizagem” não foram, de alguma maneira, liberadas em sua libido para que encontrassem o caminho da sublimação, no qual poderiam canalizar com mais tranquilidade seus investimentos psíquicos em direção às descobertas cognitivas no espaço escolar. O caso Yuri, trabalhado na introdução desta pesquisa, é um exemplo do que acabamos de referenciar.

Estudos atuais esclarecem sobre as inibições intelectuais frente ao ensino, como os trabalhos de Cordié (1996) e Santiago (2005), já mencionados. Cordié lembra que, “para que uma criança aprenda, é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, e nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar” (CORDIÉ, 1996, p.23). A autora questiona a demanda dos pais e dos professores que vem em forma de comando para a criança, que, presa no “eu te ordeno que deseje aprender”, fica impossibilitada de sustentar o seu desejo de conhecimento chegando mesmo anulá-lo. O conflito gerado em uma criança que recebe muitas vezes mensagens contraditórias de cobrança e descrédito pode paralisar o sujeito e bloquear qualquer possível realização que ele deseje empreender.

Santiago (2005) chama atenção para a trama tecida na inibição intelectual, quando se confirma a “decisão implacável” do sujeito frente à castração

simbólica, de um “não querer saber disso”, às expensas de pagar com a orientação de suas ações pela via do desejo. Essa recusa resulta muitas vezes no fracasso escolar daquela criança.

No entanto, a partir do momento em que as “dificuldades de aprendizagem” das crianças tornam-se um problema para as professoras da pesquisa, deverá ser feito um detalhamento cuidadoso sob esse viés. Em alguns momentos, os professores se expressam como “não querendo se haver com isso” quando se depara com a “criança-problema”, como denunciou uma professora. Em outros, o fato de estarem implicados com essa questão desperta nelas *sentimentos de ansiedade, culpa, impotência, intolerância, opressão, antipatia, remorso e desânimo*. “Os que não aprendem e são indisciplinados são os piores”, disseram. Contraditoriamente são esses os alunos que mais *as desafiam e as fazem questionar* sua relação com o ofício de ensinar. Quem tem dificuldades para aprender? Podemos interrogar, levando em consideração a realidade subjetiva das professoras. Como essas professoras se posicionam em relação ao saber?

O conceito de saber para a psicanálise não se detém ao conhecimento enunciado pela cultura, pela psicologia ou pela pedagogia. Não serve às possibilidades de generalização e neutralidade dessa ordem. O saber para a abordagem psicanalítica atende a tessitura de cada um, ou seja, aos arranjos que cada sujeito elabora desde que se encontra com o Outro que o acolhe e o ensina a sobreviver na cultura. Quando as professoras se dizem *desanimadas* ou *desafiadas* frente

aos alunos com dificuldades para aprender, estão também dizendo de sua modalidade para encarar os próprios problemas, que nesse momento, se personificam nos alunos no cenário da sala de aula e da escola.

A realidade psíquica de cada sujeito é sempre singular e é importante que assim seja entendida no contexto educacional. Existe algo de cada um que transcende a materialidade evidente. Embora as palavras, em seus aspectos metafóricos e metonímicos, possam nos dar pistas da verdade do sujeito, elas têm o seu limite tanto no dizer quanto no entendimento do que é dito. A disposição para que o novo possa emergir advém da aposta na fluidez do desejo, que contrapõe com a fixidez que o mal-estar produz.

O que o “estado” de *desânimo, estupor, ou de provocação e alegria* das professoras pode nos ensinar sobre elas mesmas? “Eles aprendem se tem alguém que puxa”, nos revela sobre ela própria a professora. Com essa afirmação, ela nos esclarece sobre sua possibilidade de promover um corte em algo estagnado e ascender a outro lugar; talvez da acomodação estarecedora que imobiliza professores e alunos, para o lugar onde é permitido inventar uma nova maneira. Nesse lugar vazio, além do constitucionalmente pronto e esperado, a construção do saber ganha o centro. Se há uma aposta no sujeito do inconsciente, o “desafio” está ali, onde o saber inconsciente induz a um não-saber por antecipação. Algo pode ser tecido na relação transferencial entre cada aluno com o seu professor, promovendo o inédito.

Para Lacan “a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, um certo lugar de prestígio”. E é o próprio Lacan quem nos aponta, o “dever de pôr à prova esse trilhamento” (LACAN, 1992a, p.40). Provavelmente muitos serão os caminhos a percorrer, as trilhas a desviar, os alvos a atingir. Se nos deixarmos desafiar.

4.3 A subjetividade da “criança-problema” na sala de aula

Os casos relatados pelos professores nas *conversações* trouxeram subsídios significativos para que pudéssemos nos aproximar das situações conflitantes inerentes ao processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno. Ao descrever seus embaraços, os professores aprenderam com eles e nos ensinaram. Apontaram saídas, revelaram soluções.

Os casos apresentados foram organizados, em nossa pesquisa, levando-se em conta a prevalência de elementos nos problemas dos docentes por elas levantados: (a) problemas de aprendizagem; (b) problemas de comportamentos inadequados; (c) problemas de desinteresse.

4.3.1 Casos 1: Problemas de aprendizagem

Os três casos relatados pelas professoras nas *conversações* exemplificam crianças com “problemas de aprendizagem”: Raiane, Ramon e Vítor. O que chama atenção no transcorrer das *conversações*, é o investimento das professoras nas crianças para conseguirem se desvencilhar de suas próprias

dificuldades frente ao ensino. Dessa maneira, deram não apenas o depoimento das possibilidades das crianças, mas também o testemunho do próprio desejo de saber, de saber ensinar, de aprender a ensinar.

a) Raiane

Raiane é uma aluna de nove anos, cujo caso foi abordado pelas professoras da pesquisa como exemplo de uma criança com dificuldades de aprendizagem. A professora alega que Raiane e o irmão “não aprendem de jeito nenhum”.

Trabalha com essa aluna há três anos e relata que tenta ajudá-la individualmente.

Raiane não tem paciência para se concentrar “nem pra fazer o nome dela. Logo pede pra ir ao banheiro, pede para sair. Não aprendeu nem o seu nome. Diante das letras do seu nome ela fala: “não sei, não sei!” Mas é porque ela quer sair, não fazer, às vezes a gente sabe que ela sabe”. As professoras falaram que ela “forja não saber”, que é agressiva e tem dificuldades de estabelecer vínculo.

“Ninguém consegue ajudar a Raiane. Ficou uma situação tão crônica!”.

Sua professora se queixou também de uma atitude *cínica* da criança: quando não quer participar das atividades, ela pega nos cabelos da professora, a abraça e começa a contar coisas de sua casa. Considera que esses comportamentos são uma desculpa para “fugir do assunto da aula”. Interrogada no grupo de *conversações* sobre as coisas que a menina falava de sua casa, a professora disse que essa criança tem mania de “fuçar o lixo”. Então, ela contava das coisas que achava no lixo, inclusive uma PT, arma de fogo, da mãe, bêbada e chata, e da tia

que as levavam para passear. A criança perguntava para professora sobre os filhos, dizia que gostaria de ir a casa dela e “aí começa. Ela vai desviando os assuntos. Uma ciranda de assuntos que ela arruma”. Nas *conversações*, foi assinalada a importância de a professora escutar as experiências de vida da aluna.

Outro ponto importante trazido pelas professoras sobre o caso, é o fato de Raiane estar sempre com uma moedinha na mão querendo saber o seu valor: “Achei! Não sei quanto”, ela diz. Entendeu-se ali que a aluna demonstrava interesse pela matemática, o que foi confirmado pela professora que relatou um trabalho com moedas feito com a aluna. No entanto, reafirma o desinteresse e as dificuldades de Raiane em memorizar os números além do numeral três.

As professoras relacionam as dificuldades de aprendizagem de Raiane com as perturbações de sua vida familiar: pais alcoólatras; e o pai, quando vivo, usava drogas. Caso de abuso sexual dos irmãos mais novos pela irmã mais velha e envolvimento do irmão de 11 anos com o tráfico, segundo relato da mãe às professoras. Dois irmãos de Raiane morreram bem pequenos: um recém-nascido sufocado na cama, e uma menina com menos de dois anos, de gangrena na perna após a queda de um portão sobre ela. Moradia precária, sem instalação sanitária. Sensibilizada pela situação da aluna, a professora tentou adotá-la levando-a para morar em sua casa, experiência que não deu certo.

Após algumas *conversações*, a professora de Raiane relata que a aluna começou a se interessar pela aprendizagem, a fixar sua atenção de tal maneira que não está nem saindo muito mais de sala. Ilustra, com um exemplo, o momento em que percebeu essa mudança, com o que chamou de “acontecimento”. Deu, como atividade de matemática, duas folhas para os alunos. Em uma, estava o numeral seis, um conjunto com a quantidade seis, os numerais para serem copiados e a palavra seis em caixa alta, o que Raiane fez corretamente. Na segunda folha havia apenas o limite, e foi solicitado que as crianças formassem o conjunto seis. Raiane fez inúmeras bolinhas e mostrou para a professora, que desafiou: “Conta pra ver se tem seis!” Quando contou e viu que passou de seis, a aluna disse-lhe: “Tem mais”. A professora: “E agora, você fez com caneta, como é que vai fazer?” A aluna não falou nada, assentou e, segundo a professora, “com aquele monte de bolinhas ela fez seis bonequinhos e ainda dividiu o conjunto ao meio. Aproveitou as bolinhas, arrumou uma pra cabeça, umas pras mãozinhas, umas pros pezinhos. Fez seis bonecos e dividiu o conjunto ao meio!” A professora se disse surpreendida: “Ela tem raciocínio, ela pode aprender! [...] saí contando pra todo mundo da escola! [...] E depois, no exercício com o numeral sete, ela acertou tudo! Ela formou o conjunto com sete bonecas! Porque é interessante, uma criança que não fazia nada, de repente [...] e ela está querendo aprender palavras. Dei para ela um livrinho e perguntei se queria ler o que estava escrito com as gravuras. [...] Ela ficou entusiasmada! [...] Está ficando mais tranqüila,

muito mais tranqüila. Acho que ela descobriu uma bola de cristal que eu não via, mas que estou vendo agora”.

Discutiu-se a mudança da relação da professora com a aluna, o fato de ter olhado para Raiane mais como aluna do que como filha, de tê-la escutado desse lugar de professora, de ter “cortado” algumas condutas como lhe dar dinheiro ou levá-la pra sua casa, de tê-la desafiado em relação à aprendizagem, enfim, de ter se deixado tocar por algo em relação ao próprio desejo de saber. Segundo a professora, hoje tem estado mais atenta aos “sustos” que leva com as crianças e que se tem desafiado a entender o porquê desses sustos.

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

b) Ramon

Ramon tem hoje 11 anos e, segundo a professora, “não aprende de jeito nenhum!” “Ele não vê o significado da escola. [...] tem hora que ele perde o olhar, fica assim, voando...” outra professora, que já havia lecionado para Ramon, relata que ele não era agressivo, mas que sempre teve muita dificuldade para aprender, sendo o seu “comprometimento” (em relação à não aprendizagem) é maior que o das irmãs. Nesses anos todos, ele aprendeu a escrever o nome, a identificar algumas palavras e a ler algumas palavras.

As professoras justificam as dificuldades desse aluno para aprender, devido a uma “imaturidade” da criança e a uma história de vida muito complicada: “Eu acho que o Ramon foi gerado na bebida e na droga”, disse uma professora. No entanto, elas relativizam a situação, exemplificando com outra criança que, embora tenha sido gerada em condições semelhantes, apesar de encontrar algumas dificuldades, está aprendendo. O pai de Ramon (já falecido) usava drogas, e a mãe é alcoólatra. A criança vive em um contexto socioeconômico precário, e a família (mãe e três irmãos vivos) tem uma história de abuso sexual, negligência materna, morte de duas irmãs (uma recém-nascida morreu sufocada na cama; outra com um ano e meio morreu de gangrena, após ter machucado a perna numa queda de um portão). Pelas informações da mãe e da vizinhança, Ramon aos 11 anos já está envolvido no uso de drogas e tráfico. A comunidade relata também situações de extrema agressividade dele para com a mãe quando esta se encontra alcoolizada. Na escola, tem muita dificuldade para permanecer em sala de aula.

Nas *conversações*, uma professora relata que presenciou uma situação, em que a professora de Ramon faz uma intervenção que considera bastante positiva para a criança:

É engraçado porque eu estou indo algumas manhãs na escola e o meu contato com o Ramon, agora que eu fiquei conhecendo o Ramon, a Raiane já foi o segundo contato. E o que eu percebi assim no Ramon, até a professora que está com ele, a Concebida, fez uma coisa que eu achei assim legal, que a gente às vezes faz pra criança e tem um significado diferente, eu achei. A professora dele, ela comprou... Porque ele não pára em sala, a notícia que eu sei dele é essa, ele não pára em sala de jeito nenhum, tal, e, ela então, comprou pra ele um estojo com lápis de cor, lápis, borracha e apontador. Mas foi bacana, Faber Castell, estojo bonito e tal. E...outro

dia, um dos meninos parece que pegou o estojo, sumiu com o estojo, e aí ele ficou super preocupado com aquilo. E aí a Concebida, virou pra ele e falou assim: “Como é que faz? Então você tem que ficar na sala pra você vigiar o seu estojo, as coisas que eu te dei!” E nesse “vigiar” e “ter que cuidar das coisas”, ele tem ficado na sala. Então ela estabeleceu, achei legal assim, um vínculo com ele pelo menos pra ele estar dentro de sala de aula e onde que aí, esse cuidado com o material que ele ganhou. Eu cheguei, nem sabia e falei assim: “Nossa, que legal sua borracha! Uma borracha nova, com apontador!” Ele respondeu: “Foi a minha professora quem deu!” Então ele estava assim, extremamente satisfeito, e teve uma hora que ele estava fora de sala e eu falei: “Mas você não vai cuidar das suas coisas do material...”. “Ah, é mesmo!”. E aí subiu imediatamente pra sala tal, fez um pouco das atividades, mas... Tem uma outra professora que assim, ele não consegue ficar com ela. Que é a outra professora, então, nesse momento, que está essa outra professora ele se ausenta, ele sai da sala, ele e algumas outras crianças também, e... Aí, eu até conversei com a Concebida assim, às vezes, até pra ela ficar com eles nesse momento lá embaixo, pra estar produzindo alguma coisa, já que ele não fica com a outra professora, e...

O relato desse episódio possibilitou que as professoras levantassem questões sobre o comprometimento do professor e sobre a importância da escola apostar no pedagógico — mesmo diante de condições familiares, pessoais e socioeconômicas muito adversas.

c) Vitor

Vitor é uma criança de nove anos, com dificuldades de aprendizagem. As professoras o consideram sem limites, indisciplinado, um menino que não respeita os professores.

Não me deixa dar aula. Ri, critica, faz gracinhas, os colegas riem [...] Outro dia, quando eu já não agüentava mais, peguei o Vitor pelo braço e falei que ia levá-lo para a sala da Vera. Aí, ele falou que não ia, eu disse “Vamos!” Peguei ele pelo braço e fui arrastando. Então, ele me deu um cálculo e eu quase caí. Não caí, porque fiquei firme mesmo! Mas ele viu que bambeeí, porque falei: “Você não vai fazer as atividades, mas da próxima vez, você vai. Quando foi dali a uns dias, a mesma coisa. Mas aí eu já não peguei no braço dele, e falei assim: “Você vai pra sala da Vera agora! Ele: “Não vou!”. Falei: “Vai! Você vai sim! Pode pegar as suas coisas”.

Embora a criança resistisse, porque segundo as professoras, nesse momento do embate, elas não querem ir pra outra sala, dessa vez, sem colocar a mão em Vitor, a professora conseguiu remanejá-lo. As professoras argumentam, na

*conversa*ção, que criança indisciplinada como o Vítor, “vai rodando de colega em colega até achar uma, alguém a quem ele vá obedecer [...] tem criança que é assim, passa aqui, passa ali e não dá certo”. Chegando à outra sala, diante de um ambiente estranho, sem estar ainda enturmado, ele fica quieto por um tempo. “Nessa situação, a gente acaba ganhando tempo pra trabalhar com a criança, porque ela vai gastar um tempo pra fazer o ninho dela novamente”.

Também o fato de a nova professora já estar sabendo do aluno, ajuda-a a se impor mais perante ele, afirmam. No entanto, as professoras alegaram que existem professores que os alunos indisciplinados respeitam. “É questão de temperamento, nosso temperamento. [...] Tem aluno que gosta mais de firmeza. Se o professor é mais tranqüilo, deixa o negócio assim, assim, ele monta mesmo! Os rumos que o professor toma, ele pensa assim: “Com essa aqui dá. Com a outra, ela é mais rígida...” [...] Acho que é empatia; tem uns que a gente toma antipatia, que a gente não suporta mesmo. Tipo assim, nossa!!”.

Mas, uma professora alega que, às vezes, o aluno indisciplinado cativa mais, gosta da professora, e aí se consegue lidar com um aluno do qual os outros não estão dando conta. Questionam o fato de, às vezes, terem que ficar com um mesmo aluno até três anos seguidos: “Quando os alunos não aprendem com aquele professor, a criança tem que ter a chance de ter atividade com outro”. As professoras lançam mão do recurso das “trocas”: “Tiramos da sala um que a gente não suportava mais, trocamos por outro que a professora já não suportava

mais”. Alegam que esse afastamento é importante pra ganhar um tempo, inclusive para buscar outras maneiras de lidar com aquela criança.

Justificam a falta de respeito e limites da criança como uma atitude que já vem de casa e que dificulta o trabalho da escola. Alguns alunos, segundo elas, chegam a dizer: “Ah, o que você vai fazer? Você não vai me bater!”. As professoras explicam que em casa eles aprontam e apanham; na escola eles não vão apanhar e acham que estão cobertos. Aí a escola acaba chamando os pais: “Venham buscar, ninguém está dando conta não!”.

Ao longo das *conversações*, a professora de Vítor comenta que o comportamento dele nas “oficinas de alfabetização”, em que as crianças são reagrupadas pelo nível de dificuldade, tem sido diferente da sala de aula normal. “Ele se renova nas oficinas! Ali ele rende muito mais, tem um caderno com letra bonita e caprichada!” Quando volta pra sala, no entanto, “ele é o Vítor antigo: não quer saber de fazer as atividades, faz tudo de qualquer jeito...” Disse não entender o que está acontecendo com o Vítor!... Nas discussões que se processam nas *conversações*, as professoras debatem sobre o caso e, buscando entender o processo, pontuam que:

- Nas oficinas as atividades estão mais ao alcance do que ele pode fazer.
- O aluno tem mais atenção da professora, visto que são menos alunos nas oficinas.
- Há duas professoras na sala que possibilitam trocas e apoio.

- Os alunos têm menos medo de arriscar quando são em número menor em sala e têm mais confiança em sua capacidade de acertar.

Perguntamos o que as oficinas de alfabetização renovam. “Hoje, por exemplo, disse a professora, eu dei a palavra estrela para eles formarem frase. O Vitor tentou escrever e sem dar conta direito ele escreveu “Estrela brilha no céu”. Ele tentou... Porque na sala ele não quer tentar”. As professoras concluem com esse caso que “a indisciplina tem muito a ver com a questão dele não dar conta da aprendizagem”.

4.3.2 Casos 2: Problemas de comportamentos inadequados

Ao relatar suas experiências com as “crianças-problema” — Adriele, Brian, Lucas, Mateus, Mateuzinho, Felipe e Tainá — que se caracterizavam pelas “ações inadequadas” na sala de aula, as professoras demonstram sua capacidade para lidar com situações conflitivas. Buscaram elaborar sobre o acontecido e demonstraram disponibilidade para formular questões que apontem novas perspectivas para tratar o mal-estar na relação professor-aluno.

a) Adriele

Adriele tem oito anos, e as professoras se queixam de que é uma aluna que desafia a autoridade do professor. Apresentava comportamentos de desorientação e agressividade, brigava com os colegas, batia, empurrava e não sabia conversar. Mas acreditavam que, por falar muito palavrão, era rejeitada pelos colegas. Entrou para a escola apenas no final de 2005 e apresentava

defasagem na aprendizagem em relação aos outros alunos. Embora fosse muito inteligente, não conseguia prestar atenção nem participar efetivamente das aulas. As professoras alegavam que não tinha limites em casa, onde morava com a mãe, o padrasto e cinco ou seis irmãos, o que justifica o seu comportamento na escola.

Uma atitude de Adriele se repetia e incomodava especialmente suas professoras: ela demandava a professora perto dela todo o tempo para ajudá-la nos exercícios. Se a professora se afastava um pouquinho, a aluna ficava nervosa, começava a andar pela sala, mexia com um e outro, perturbando a turma. Ou, então, quando se assentava, começava a desenhar no caderno e a escrever compulsivamente sílabas que já sabia, da primeira linha à última: ba, be, bi, bo, bu. Se a professora não interferisse, ela escrevia duas, três páginas. As professoras entendiam que com aquele comportamento ela parecia estar se refugiando em algo que sabia, porque o que estava sendo ensinado era difícil para ela. Alegavam também que, com aquela atitude, Adriele se isolava e ignorava a professora como se estivesse lhe dando uma resposta: “Olhe, já que você me ignorou, eu também vou te ignorar!”, porque ela só parava de escrever compulsivamente, quando a professora chegava perto outra vez.

Durante as *conversações*, uma professora narra um episódio para ilustrar a que ponto chegava a “desorientação” de Adriele, quando a professora se afastava. Como tinha que dar atenção aos outros alunos, disse-lhe: “Você espera um

pouquinho e vai fazendo o que você dá conta”. Adriele não aceitou, fechou o livro, bateu e jogou em cima da mesa da professora, dizendo que não iria fazer mais. E ficou andando pela sala. Aí, em determinado momento, a aluna falou: “Agora vou pegar o livro!” A professora disse que naquela hora ela não pegaria e segurou o livro pra ela não pegar, e, então, Adriele apertou a sua mão. A professora entendeu que a aluna havia “extrapolado”, pois agrediu a professora fisicamente ao apertar sua mão. “Enquanto está com as palavras, assim, no meu caso, eu suporto mais do que me atingir fisicamente”, disse.

Para as outras professoras do grupo, “uma criança que agride o professor fisicamente está pronta para fazer coisas piores”. A professora se zangou muito com a aluna e deu-lhe ocorrência no final da aula. No dia seguinte, a menina teria que ir acompanhada de algum familiar, mas foi sozinha. A professora conversou “bastante” com ela e pediu que se acalmasse. Acompanhou Adriele até a fila de entrada para sala de aula e pediu que aguardasse enquanto iria assinar o ponto. Quando retornou, a aluna havia fugido, o que também é considerado grave na escola.

Esse caso trabalhado na *conversação* possibilitou que a cena fosse retomada e redimensionada pela professora, que concluiu haver segurado a mão da aluna para que ela não pegasse o livro, embora não tivesse sido um “toque agressivo”. Após alguns momentos de discussão, uma professora assinala: “Em uma

situação de embate, evito tocar a criança, pois, se você encostar a mão, ela reage prontamente! [...] Então, olho muito, falo...”.

b) Bryan

Bryan é um menino de nove anos, que já chegou na escola expulso de outras.

“Ele demorou demais para entrar na sala de aula”, segundo o relato das professoras. Ficava nos corredores, brigando e implicando com todo o mundo.

Em alguns momentos, tentava entrar na sala, mas não conseguia, embora as professoras o convidassem dizendo-lhe que seria bem-vindo. Algumas vezes, a direção tinha que ligar pra sua casa para irem buscá-lo mais cedo, tal era o tumulto que provocava: “Ele é uma bomba-relógio prestes a explodir! O tempo inteiro há uma tensão no ar [...] A uma coisa mínima ele se descontrola”. Os colegas tinham medo dele, pois tinha uma faca e ameaçava bater. Se o professor tentava exercer sua autoridade, ele ficava ainda mais agressivo, mais ameaçador e “a gente passa a ter medo porque ele fala que vai pegar uma faca, que vai matar... A gente sabe que isso pode acontecer porque eles têm uma vivência...”. Não admite ser contrariado; perde a noção de tudo e dá “espetáculos”. Segundo as professoras, depois que faz o escândalo e tem uma descarga emocional, ele sai de perto das pessoas. Os outros pais já assistiram às suas cenas, presenciando-o pisotear os lápis no chão, xingar, gritar e ameaçar, e se preocuparam. A coordenadora da escola teve que intervir e explicar que, por causa da política de inclusão da Prefeitura, ele tinha que permanecer na escola.

Bryan faz tratamento psicológico e psiquiátrico. Nos momentos de raiva, avisa que, quando tiver 10 anos e der conta de segurar uma arma, ele vai matar, e fala das pessoas que estão em sua lista. “Eu vou virar bandido, vou virar matador de aluguel, minha mãe fica me tratando mal. Eu vou pra boca, ninguém me segura! [...] Eu vou vender minha alma pro diabo!” Ele já atirou uma pedra no porteiro. A mãe também é problemática e cria dificuldades na escola.

Em relação à aprendizagem, “no primeiro dia em que ele entrou na sala, não quis nem mostrar os cadernos”, afirmou a professora. As professoras foram descobrindo o que ele sabia aos poucos. Ele sabe ler e escrever. Bryan foi se revelando uma criança inteligente que entende tudo da primeira vez que a professora explica. “Adora ciências e tem uma linguagem avançada [...] Mas, às vezes, é difícil pra ele se concentrar, e, se alguém o contraria sua reação é muito forte e ele pode desabar de repente”.

Nas *conversações*, as professoras foram revelando para o grupo que estavam “aprendendo a lidar com o Bryan”, entendendo-se que com ele, [...] “cada minuto é um minuto, você não sabe o que vai detonar dali”. Foram manejando os momentos mais difíceis e conversando muito com ele. “Ele percebeu que a gente tinha interesse de que ele entrasse na sala. Embora a gente ficasse preocupada, pensando: “Meu Deus, na hora que ele entrar o que vai acontecer? A gente tem essas ansiedades também, não é? Mas a gente sabia que ele tinha que sentir que seria bem-acolhido. Pra ele se soltar... Se soltar não! [...] Pra ele

poder se prender”. Na aprendizagem, incentivaram-no, confirmando para ele sua inteligência e capacidade. Aprenderam a não ter medo de suas reações, e a criança foi se envolvendo cada vez mais com as professoras, com a aprendizagem e com a escola. Ele foi ficando mais feliz, e “com mais confiança no resultado que poderia apresentar”. Se, antes ele não resistia à frustração, ficava paralisado quando errava e não fazia mais nada, aos poucos fomos incentivando-o a fazer as próprias correções: “Todo mundo faz isso, você também vai fazer. Está vendo? Você também dá conta! [...] Ele ainda tem dificuldades, mas está aprendendo [...] Está aprendendo também a lidar com as regras”. As professoras advertem para a importância do “trabalho somado” referindo-se ao tratamento psicológico e psiquiátrico como se não tivessem eficácia isoladamente. Valorizam também o “resgate” feito pelos professores daquela criança.

Relatam finalmente que hoje Bryan é afetuoso, respeita muito a escola, os professores e, segundo a mãe, parece outra pessoa. Gosta das aulas, se envolve com as atividades e circula com tranquilidade entre os outros professores e colegas. “Agora podemos chamar sua atenção que ele suporta”. Para as professoras é muito interessante quando o “resultado é uma criança que antes era o terror da escola e que agora está bem-resolvida”.

c) Lucas

Lucas tem seis anos, era novato na escola, chorava muito e queria que a mãe ficasse com ele na sala de aula. Batia nos colegas o tempo todo, tomava o brinquedo do outro e gritava muito se fosse contrariado. Tentava fugir da escola. Mas o que mais incomoda as professoras é que

“ele chora como se estivessem batendo nele, como se estivesse sendo espancado! [...] É um choro diferente, sofrido [...] deixa transparecer medo. Parece que tem um pânico nele [...] É um choro sentido que você vê que não é de manha [...] Teve um dia, que ele fez um escândalo e disse que o menino pegou alguma coisa dele, que bateu...”.

As professoras dizem não entender o que acontece com ele, e o fato de “não saberem o que fazer” as angustia. Dizem ficar preocupadas, pois supõem que ele possa estar sofrendo alguma agressão em casa. “Eu também acho que a gente quer saber a razão do choro. Esse choro sem explicação, assim, ele não pára de gritar, é chorando e gritando alto! [...] Muito agressivo, muito pavoroso o choro dele. Transparece um certo pavor, mas também a agressividade. Tanto é que se encostar... ele bate!”. Têm alguns dados sobre a criança e dizem que “sua história pessoal é confusa: a mãe que era a tia e passa a ser avó. [...] então, até que se consiga descobrir o que se passa na cabeça desse menino, é complicadíssimo! O menino estava acostumado com a mãe. Aí vem uma outra pessoa que o adota, uma outra que nem é avó, quer dizer, que é tia, que está no lugar de mãe... [...] Ele fala que tem muito medo de chegar em casa. [...] Um dia, ele fez um desenho da família com um pai, uma mãe e um irmão, mas não se

incluiu. Ele desenha muito bem. Quando perguntei por ele no desenho, ele se colocou lá, um pouquinho pequeno, assim...”

As professoras têm conversado muito com Lucas e tentado resolver as situações na escola sem chamar a mãe, cuja condição apavora a criança. Ao refletir sobre o mal-estar diante de uma criança que chora “sofrido sem que se entenda o porquê”, elas alegam que ficam perturbadas diante da fragilidade de Lucas e, embora tentem contornar a situação, muitas vezes não conseguem uma solução imediata. Mas, vão se perguntando, querendo saber o porquê.

d) Mateus

Mateus, 10 anos, cantava na sala e aprontava. Quando a professora chamava sua atenção, ele cantava, assobiava, não queria estudar e já estava no tráfico. A professora relata o caso de Mateus no grupo de *conversações*, para ilustrar as situações de desconforto que passam quando se defrontam com alunos sem limites e que desafiam o lugar do professor: “Tem crianças que ficam insuportáveis para nós!”, diziam. Alegam que esse tipo de criança apronta em casa e apanha, e na escola chega a dizer: “Ah! O que você vai fazer? Você vai me bater? [...] Então ele acha que está coberto!”.

A reação das professoras diante desse problema, é ignorar o aluno e tornar-se indiferentes, “dar uma gelada”, às vezes chamar os pais ou encaminhar para a coordenadora. “Quando vai chegando no ponto do meu limite, eu ignoro, mas com amor. [...] Bater não vou, expulsar não vou, tirar ele... Aí vira um caos! [...]

Faço um pacto com a sala [...] dá uma gelada legal! Aí se consegue resgatar um pouco, a criança consegue se comportar de outra forma”.

Argumentaram também o fato de existirem crianças que agitam, não conseguem se interessar e são inteligentes. As professoras dizem perceber que essas crianças são inteligentes pelas suas conversas e como conseguem argumentar em sala de aula. “Muitas vezes ele quer é chamar atenção com a agitação [...] às vezes o conteúdo é chato e não tem importância nenhuma!” O desinteresse dos alunos deixa as professoras “nervosas”, e é comum se dizer “Ach!! Não estou agüentando mais, esses meninos estão muito agitados”. “[...] Antes tinha aqueles que chegavam mais tímidos, hoje não! [...] eu perco o fio da meada do que estou falando porque interrompem toda hora”. Atribuem às mudanças sociais e à família a causa de tanta agitação. “É a sociedade, os crimes que nós estamos vivendo, tudo isso irradia e ajuda na agitação das crianças...”. Como trabalhar com essa criança sem limite que já vem de casa totalmente sem limite?

e) Mateuzinho

O “caso Mateuzinho” desencadeou no grupo de *conversações* a discussão sobre “sexualidade precoce”, por se tratar de uma criança de oito anos que, segundo a professora, parecia ter cinco, era pouco desenvolvida fisicamente, mas tinha vocabulário e atitudes muito “voltadas para a sexualidade”.

A partir dessa colocação, a professora-coordenadora da Unidade Municipal de Ensino Infantil (UMEI) falou de sua preocupação com as crianças pequenas de

dois e três anos que fazem brincadeiras de tirar a roupa, imitar relação sexual e até os gemidos [...] quem presenciou diz que foi um ato sexual... De tirar a blusinha!”. Segundo a professora, o que assusta é que eles são “tão pequenos e já têm essas coisas!...” Outra professora argumenta que existe sexualidade nessa idade, quando as crianças descobrem o prazer de se tocar. No entanto, a discussão proeminente no grupo foi o constrangimento que tais situações provocam nos professores, que não consideram natural a sexualidade nessa idade. Ficam, portanto, sempre em dúvida em relação ao que fazer: “É uma situação difícil da gente lidar sim, dentro da escola... [...] A gente tem medo de estar reprimindo demais a criança, de causar trauma...” [...] Às vezes do jeito que você fala o menino fica com medo”. [...] E aí a pessoa fica com essa sensação de não estar agindo legal com a criança”.

Atribuem a erotização precoce ao fato de as crianças assistirem muito à televisão em horários inadequados, às novelas “onde tudo é muito explícito!”, muitas vezes, “sem que os pais saibam”. As crianças podem estar também “repetindo o que vêem em casa onde o espaço é muito pequeno e às vezes dormem na mesma cama com os pais”. Alegam também que, na sociedade de hoje o “sexo está apurado mais cedo”. A professora que presenciou a cena de sexo das crianças de dois anos disse ter ficado chocada e paralisada diante da situação.

Como a escola encaminhou essa questão? Como o acontecido se deu na hora do repouso das crianças, decidiram “separá-las na hora de dormir, fazendo como se

fosse um jogo, pra não ficar muito marcante. “Quando eles saem na fila não é dividido? Meninos de cá, meninas de lá [...] Também são divididos na hora de irem ao banheiro”.

Tivemos oportunidade nessas *conversações* de discutir alguns pontos importantes sobre a sexualidade:

- O “não saber” e o “despreparo” dos educadores frente a essas situações.
- A vergonha e o constrangimento dos professores que não consideram essa uma situação natural.
- O medo de não encontrar o ponto de limite para educar as crianças e acabarem por traumatizá-las.
- A vivência sexual “precoce” das crianças na sociedade contemporânea.

Ainda nas *conversações* tivemos a oportunidade de trabalhar a condição da criança agressiva, através de um desenho de Humberto que a professora trouxe para ilustrar uma situação. O abuso e o excesso de liberação sexual; o papel do educador como alguém que ajuda a “desviar o foco” da sexualidade, ajudar a transformar essa energia.

f) Felipe e Tainá

Felipe e Tainá foram dois casos trazidos pelas professoras nas *conversações*, para exemplificar casos de “meninos muito levados, mas que aprendem”.

Disseram: “Tem uns que incomodam porque não sabem a hora de parar. Ficam o

tempo todo agitados, correndo, mexendo...” [...] Você está falando e ele não te ouviu”. “[...] Outro dia tive que imobilizar um menino!” Diante de situações que envolvem tanta agitação da criança, elas se surpreendem de seu rendimento na aprendizagem: “Eu tenho um desses. Eu fico assim. Eu fico me perguntando, como será que esse menino consegue? Você acha que ele está totalmente fora dali, aí, você dá um exercício e ele acerta... Ele parece que não concentra na atividade, mas de alguma forma ele está atento, é capaz de fazer o exercício”.

Referindo-se à Tainá, a professora afirma que essa aluna tem melhores qualidades do que Felipe, porque, mesmo não querendo participar das atividades em alguns momentos, em algumas oportunidades “ela assenta e faz”. Embora seja uma criança muito agitada e nervosa, Tainá respeita o lugar do professor. Para essa professora, “ainda se tem uma autoridade, a palavra tem efeito. Há criança que sua palavra não tem efeito nenhum, que você não tem autoridade, ela não respeita e aí, são as mais difíceis, tocam mais”.

Será que podemos pensar que a fala dessa professora nos dá pistas para um melhor entendimento das circunstâncias em que uma criança agitada aprende? “Pior é quando a palavra não tem efeito sobre ela”, argumentou.

4.3.3 Casos 3: Problemas de desinteresse

Os desinteressados, às vezes passivos, exigem que as professoras se debatam em um esforço extremo para um possível devir. Esse é ponto de angústia para as

professoras, quando têm que lidar todos os dias com a força da “pulsão de morte”³¹, que imobiliza, paralisa, desliga. Os casos aqui apresentados evidenciam a “pulsão de vida” prevalente nas professoras, quando alguns desses alunos passam a se interessar e a aprender. São eles: Humberto, Fernanda, Aline e Isabel.

a) Humberto

Matriculado na escola aos seis anos de idade, esse aluno, segundo a professora, “destoava dos outros. Parecia alheio ao que se passava. Sempre dormia durante as aulas”. Tomava remédio controlado que a professora não se lembra qual, tinha atendimento neurológico e psicológico. Apesar disso, aprendeu a escrever o nome com rapidez, reconhecia o nome de vários colegas nas fichas e crachás, e aprendeu a letra cursiva. Reconhecia algumas letras e números e gostava mais das aulas de matemática.

No entanto, o que chamou a atenção da professora, foi que, de uma hora para outra, Humberto mudou completamente de comportamento e se manteve assim durante três anos. “Passou a ser uma criança extremamente agressiva, agitada e inquieta. Batia todo o tempo nas meninas e, a professora salienta, era somente nas meninas, “que se tornaram suas verdadeiras vítimas: de repente investia contra elas batendo, chutando, puxando pelos cabelos”. Essas atitudes eram

³¹ Embora Freud trabalhe com a hipótese de que a pulsão de vida e a pulsão de morte estejam “associadas desde o início”, ele delimita a pulsão de vida associando-a a Eros, como a capacidade de reunir para preservar. A pulsão de morte, pelo contrário, buscaria dissolver as unidades, destruí-las para reconduzi-las ao estado primevo, pela repetição. Referências a esses conceitos são encontrados em “Além do princípio de prazer” (1920) e “O mal-estar na civilização” (1929-1930), nas obras completas de Freud.

entremeadas de verdadeiros acessos de raiva difícil de conter, precisando muitas vezes ser imobilizado por outro profissional. “Jogava objetos, apagadores, carteiras, mochilas e cadeiras sobre os colegas e batia a porta com força”. A professora pensa que após aqueles comportamentos agressivos ele deveria se sentir envergonhado, embora não o demonstrasse. Na área cognitiva estacionou: após três anos continuava na fase pré-silábica e com os conteúdos matemáticos defasados”, afirma a professora. Passou a não querer mais nada com a escrita. Não gostava que se insistisse com ele para participar. “O que fazia no caderno em um dia, no outro arrancava e jogava fora”.

Os dados que a professora apresentou sobre a condição familiar de Humberto é que os pais eram usuários de drogas; a mãe sempre cheirava à bebida e apresentava dificuldades em articular as idéias. Relata que, segundo a mãe da criança, até os dois anos de idade ele era normal, até o dia em que presenciou uma briga dos pais. “O pai dele me agrediu e foi uma briga feia! A partir desse dia ele parou de andar e de falar”. A professora disse não saber por quanto tempo a criança ficou assim, pois, quando entrou para a escola, falava e andava normalmente. Quando a mãe foi chamada na escola por ocasião da mudança do comportamento do filho, alegou que Humberto havia parado de tomar remédio porque o médico havia dado alta para ele e que em casa seu comportamento havia se alterado também. Se, antes, os medicamentos o faziam dormir muitas vezes em sala, sem eles, diz a professora, a situação parecia inviável.

Humberto gostava de desenhar, demonstrava habilidade para isso e apreciava falar de seus desenhos. Em relação aos desenhos de Humberto, é importante considerar alguns pontos:

- Uma de suas professoras relata que, quando desenhava, ele se acalmava.
- Nas *conversações*, algumas professoras pensaram que talvez sua habilidade para desenhar pudesse ser uma saída para inseri-lo melhor na escola.
- Quando descia para a sala da diretora devido às suas agressividades, ele ficava desenhando, e os seus desenhos passaram a ser “supervalorizados”, fato que incomodou a professora, por desconsiderarem os maus comportamentos do aluno.
- Tivemos a oportunidade de trabalhar, nas *conversações*, a condição da criança agressiva, através de um desenho de Humberto que a professora trouxe para ilustrar uma situação.

Assim ela relatou:

Desde o início ele mostrou ser bom desenhista. Desenhava dragões e dinossauros, isolados. Depois ele começou a desenhar dragões atacando crianças. Tinha um menino na boca do dinossauro, na boca do dragão. E, justamente nessa fase que ele estava agredindo as meninas, ele socava mesmo as meninas. A Carolina tinha horror dele... [...] e foi aí que eu pensei que ele estava mesmo querendo acabar com a raça, porque você vê, dragão comendo criança e tal... E se fosse ele querendo acabar com alguém, querendo destruir mesmo? Não sei...

A interrogação, de pesquisador, se não poderia ser ele próprio na boca do dragão, possibilitou que se ampliasse o eixo de entendimento da cena e trouxesse alguma incerteza para a questão da agressividade de Humberto.

Tínhamos dados de sua história pessoal que o colocavam em uma situação de extrema violência em que uma mulher e crianças eram vítimas de espancamento, trazendo sérias conseqüências para aquela criança. Um maior entendimento desta condição poderia fazer operar algo na relação professor-aluno.

b) Fernanda

Fernanda é hoje uma adolescente que voltou a estudar à noite, depois de alguns anos ausente da escola. No entanto, foi uma aluna que marcou alguns professores e se fez presente nas *conversações* através das falas dos professores. “Ela foi minha aluna na primeira série e era assim, o caderno dela: a parte que ela escrevia, no dia seguinte ela já tinha arrancado. Ela sempre arrancava, então o caderno dela era assim, nunca tinha uma folha escrita do dia anterior. Ela arrancava... era sempre assim... eu me lembro disso...”

Sua ex-professora não se esquece de como Fernanda aprendeu a ler:

Sabe como a Fernanda aprendeu a ler? A Fernanda (irmã mais velha de Ramon e Raiane), logo quando a Prefeitura começou a mandar material, era uma cartilha que ela encantou com a cartilha, sabe? Aí então, ela teve o maior interesse em aprender o que estava lá dentro, sabe? Escrever ela não escrevia direito não, e tinha uma característica assim, chegava com piolho, lá na escola é que cuidavam dela. Muitas vezes passou remédio, cuidou dela lá... ela era uma menina tão bonitinha, mas muito triste! Ela não era de conversar muito com a gente não, sabe, ela se isolava um pouco. E sempre assim, com uma expressão sofrida sabe?

O caso Fernanda mobilizou as professoras nas *conversações*, pois levantou questões sobre as dificuldades que algumas crianças têm para aprender, mas em algumas circunstâncias, em que o professor está atento, ele acaba aproveitando as oportunidades a favor da aprendizagem daquele aluno. Não foi assim com Fernanda? “Chega uma hora que você coloca que — uma coisa caiu do céu! Dá um estalo!” Disse uma professora. – Ao que o pesquisador interrogou: “Quem caiu do céu?” Os professores riram e confirmaram a importância do olhar do professor sobre a criança e a aposta que ele faz em sua capacidade para adquirir conhecimentos. Explicitaram o prazer experimentado quando conseguem perceber “o ponto” daquele aluno e como se sentem recompensados quando a “criança-problema” com dificuldades de aprendizagem aprende. “Aí, é o prazer! Tem esse lado também, não é só o mal-estar! Quando você consegue...”.

c) Aline

A professora deu o seu depoimento nas *conversações*: “Eu tive o caso de uma aluna, não sei se você recebeu Margarete, Aline, que eu cheguei a encaminhar para o posto de saúde, então durante um ano ela não conversava com a professora. Foi um ano para ela conversar, estabelecer algum contato, com os colegas, comigo. E essa menina conseguiu aprender a ler! Gastou três anos, mas

também teve ajuda porque tinha as recuperadoras na escola, mas que ela deu conta deu! E caminhando! O primeiro desenho dela foi uma bola. Gente, mas era difícil demais! Mas era uma angústia tão grande, que quando essa menina aprendeu a ler eu disse assim: ‘Gente, tem que soltar foguete!’ Eu fiquei assim, feliz demais! Quando você consegue, né? Porque são casos difíceis que tem hora que você pensa assim: ‘Eu não consigo’. Dá uma impotência danada. Mas quando você consegue, você vê, igual à Magda falou, que aprende, aprende! Demora, mas precisa de uma ajuda maior! Ou uma ajuda individual, sei lá”.

A discussão desse caso nas *conversações* deu também realce ao trabalho de cooperação entre as colegas de trabalho, como nos demonstra a fala da professora: “E uma torce pela outra. Eu sabia o que ela estava fazendo (a colega), e ela sabia o que eu estava fazendo. Então não desvinculava o trabalho”. O caso de Aline veio ilustrar os momentos em que o professor expressa sua alegria quando uma criança considerada problema muda o seu comportamento com os colegas, com a professora e também, em relação à aprendizagem.

d) Isabel

A professora se refere à Isabel para exemplificar um comentário usual dos professores da escola, quando a criança não consegue aprender: “o caso perdido!” Assim era considerada Isabel: “Olha, não tem mesmo jeito!”. A professora relata que, na recuperação, aquela criança aprendeu a ler em um ano. “O caso dela foi um caso que estou me lembrando aqui, que todo mundo deu

como “caso perdido”... entre aspas que eu falo, porque às vezes é assim: “Olha, eu já tentei de tudo, não aprende, não tem jeito...”, e ela realmente, ela teve um resultado”.

Outra professora busca justificativas para o fato de Isabel ter tido dificuldades para aprender, alegando ser um caso “de família’ e de “retardatismo”. “o problema dela era problema de cabeça mesmo, era psicológico. A mãe dela tinha esse problema, como é que fala, de retardatismo: lenta demais pra pensar, pra agir [...] é grande só de corpo e de idade, mas o desenvolvimento é de menina ainda. A gente nota no olhar das três, é igualzinho, da mãe e das duas filhas. É olhar de bobo!”. Apesar de todas as descrições e expectativas negativas, houve um momento em que Isabel conseguiu. A professora que a alfabetizou, afirma veementemente: “O’ gente, me corrijam se eu estiver errada, mas você consegue, viu? Você consegue! Por exemplo, nesse caso deu certo. Então tem uma lá na sala e mais uma que você pega que vai trabalhar separado com a criança. Eu sei que a criança progrediu, sabe? E o caso me chamou atenção porque me entregaram a criança dizendo: “Oh, não tem jeito!”.

CONCLUSÃO

Trabalhar com a temática da “criança-problema” tornou-se um desafio, principalmente quando, a partir do lema da escola democratizada no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a exclusão se consolidou. O pressuposto de

que incluir a totalidade das crianças nas escolas solucionaria a problemática da segregação apresentou evidente contradição, se nos basearmos no trabalho de Proença (2004), que demonstra as dificuldades com a qualidade do ensino.

Dando o testemunho de que algo emperra o campo educacional, estão aqueles alunos nomeados pelos professores como “os desinteressados”, “os indisciplinados”, “os agressivos” e “os sem-limites”. Existe na relação educacional um conflito produtor de mal-estar permeando os intramuros escolares e fazendo derrapar a investida democrática no ensino. A proposta da presente pesquisa foi identificar o que não vai bem nos interstícios dos corredores e das salas de aula, nas vozes, e mesmo nos silêncios.

Elegemos o fórum da relação professor-aluno-saber como espaço privilegiado que nos aproximasse desse descabido na educação que continua produzindo o fracasso. Focalizando o objeto *O mal-estar do professor frente à criança-problema*, pretendíamos, por meio de um processo investigativo, encontrar elementos que evidenciassem a implicação da subjetividade dos professores em direção ao seu aluno “problemático”.

O que induziria os professores a aprisionar alguns alunos no estatuto das impossibilidades escolares? Fixados nos rótulos concebidos pela cultura contemporânea, sempre de forma generalizadora e dogmática, alguns professores não apostavam em uma posição que viabilizasse o acesso do aluno aos bens culturais. Diante do próprio mal-estar instalado na relação ensino-

aprendizagem, o que se delineava como difícil para os professores no enfrentamento das “crianças-problema”?

Em nossa empreitada metodológica, o ponto de partida foi levantar material teórico concernente à criança, tomando o conceito de infância como uma construção histórica contextualizada. Tínhamos, então, como objetivo localizar no texto de alguns historiadores, dentre eles, Phillipe Ariès, Mary Del Priore, Greive Veiga e outros, envolvidos com a questão da infância e da criança, elementos que servissem de ancoragem para os estudos da “criança-problema”. Embora o conceito de “criança-problema” tenha surgido no Brasil apenas nas primeiras décadas do século XX, por meio de Arthur Ramos, na tentativa de diferenciar dos considerados “anormais” alunos que, de alguma maneira, “não acompanhavam os outros”, era importante para a análise dos dados dessa pesquisa, entender o processo educativo das crianças em tempos diferentes e as possíveis tensões envolvendo a relação criança-adulto-educação.

Em uma perspectiva civilizatória³², a educação de crianças parece ter se tornado um fator de regulação de comportamentos e, portanto, produtor de conflitos, mesmo quando a prática educativa não se fazia nos bancos escolares. Até que

³² Ao tratar o termo “civilização” tomaremos como base o texto freudiano O mal – estar na civilização (1930). Freud enfatiza ali, a tensão entre ego e superego na internalização da autoridade, elemento protetor da vida comunitária. (FREUD, 1974b, p.146-148).

ponto uma tensão permanente atravessa o ato de educar, quando as crianças não respondem aos “símbolos socializadores”³³ empreendidos pelos adultos?

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

Autores como, Ramos (1947), Patto (1993), Gomes e Sena (2000) e Santiago (2005), empreenderam críticas a esse *cientificismo*. O ponto central das contribuições desses pesquisadores para nossos estudos está na referência que fazem à concepção de sujeito, procurando sempre superar pontos de vistas anteriores. Pesquisadores do campo psicanalítico, dentre eles, Cordié (1996), Lajonquière (1999) e Santiago (2005) trazem diferentes elementos para o entendimento da relação do aluno com a aprendizagem ou com as normas escolares, sustentados na noção de sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente.

³³ Expressão à qual se refere Veiga em uma das hipóteses levantadas em seu trabalho, para distinguir o tempo da infância do tempo do adulto, como uma “função de regulação sociocultural e de orientação na cadeia das gerações, o que demandou longo processo de aprendizagem das gerações adultas e das crianças” (VEIGA, 2004, p. 40).

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

A pesquisa de campo se deu através do dispositivo da *conversação* e, mediante a oferta da palavra, buscou-se situar a psicanálise à subjetividade de sua época, em uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na civilização atual e criar oportunidades para que cada participante do grupo questionasse as verdades cristalizadas pela cultura. Nessa pesquisa, trabalhamos em 10 reuniões com nove professoras de crianças de zero a nove anos de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte.

Com base em nossas investigações, pudemos concluir que, impactadas pelo mal-estar que as “crianças-problema” lhes despertavam, as professoras se embaraçavam na atividade de ensinar a essas crianças. Dessa maneira, observamos que, os pontos isolados para análise, a partir de suas definições por

escrito, não alteram muito os quadros traçados anteriormente, revelados nos estudos empreendidos por Ramos (1934), Mello (1984), Patto (1993) e Freller (2004), ao definir a “criança-problema”. A lista de características para relacionar as “crianças-problema” deu origem a cinco categorias: (a) agitação e falta de concentração; (b) passividade e desinteresse; (c) agressividade e desrespeito; (d) indisciplina e falta de limites e (e) outros.

Porém, no transcorrer das *conversações*, foi possível entender detalhadamente a peculiaridade dos problemas vividos pelas professoras com aqueles alunos.

Assim, a agressividade da qual se queixavam estava associada ao mal-estar frente ao desconhecido da sexualidade feminina. “...ai, é de não suportar!”, se inquieta a professora. Pudemos analisar que, embora declarassem que os meninos são mais agressivos porque partem para a ação de “bater, socar e ameaçar de faca”, para as professoras era mais difícil suportar a “ironia, cinismo, desafio e confronto” das meninas. Até que ponto o mal-estar em relação à “agressividade/sexualidade”, atualizava conteúdos recalcados no inconsciente dos professores, referentes à própria realidade subjetiva?

Outro problema levantado nas *conversações* foi o incômodo expresso diante dos alunos “deficientes-incluídos”, que poderiam estar ressignificando uma falha na imagem corporal dos professores. Falaram, portanto, de sua indisposição para “chegar perto dos deficientes” e alegaram “falta de preparo” para lidar com eles. O que das “imperfeições” que aquelas crianças traziam evidenciadas no físico,

ou oculto em um primeiro momento na disfunção fisiológica — “só vimos depois de algum tempo que ele usava fraldas”, fazia disparar o mal-estar dos professores? Suas crenças narcísicas as mantiveram presas a uma certeza de que as fraturas, os escorregões, os avessos, enfim, não estariam presentes?

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

O terceiro problema levantado pelos professores traz à tona os “problemas de aprendizagem” na medida em que declaram uma “impotência para aprender”. Em uma leitura mais afilada, pôde-se vislumbrar a relação do professor com a “criança-problema” em momentos de tensão, em que os professores se sentem desanimados e impotentes perante o saber ensinar. Foi possível, também, entrever a mobilização dos professores que se deixaram desafiar por aqueles alunos que lhes são entregues com a predestinação das palavras “esse não tem mais jeito!”.

Se, em alguns momentos, os professores declararam o seu desânimo para trabalhar com tais alunos, em outros, se deixaram tocar pela pulsão de vida, que

colocou em movimento o próprio desejo de saber. Fugindo aos procedimentos de “encaixe”, como nos lembra Mrech (1999), os professores se aproximaram do aluno para entender melhor o seu funcionamento particular. Surpreenderam-se, e as crianças também. E quase sempre o resultado desfez as avaliações antecipadas e generalizadoras. Tecida na relação professor-aluno, as significações e os desencontros foram sendo trabalhados. Uma professora chegou a declarar: “Essas crianças são inteligentes!”.

No relato de casos pelos professores nas *conversações*, pudemos acompanhar os vários caminhos empreendidos por eles ao trabalhar com “crianças indiferentes”, com “problemas de aprendizagem” e “comportamentos inadequados”. No vaivém de conflitos e descobertas, tornou-se visível o investimento das professoras e a conexão com o próprio desejo de saber. E isso contagiou a relação professor-aluno-saber. Surpresa, a professora declara o sucesso com o aluno “impossível”: “Saí contando pra todo mundo da escola! Tive vontade de soltar foguetes!”. Outra professora dá o seu testemunho:

D - É diferente num espaço assim. Achei legal! E como a Luíza está dizendo aí, o mínimo que a gente consegue com a criança que tem problemas, nossa! A gente fica numa felicidade, de você conseguir... Igual hoje, o Maicon, foi da Marília, hoje eu fiquei surpresa com uma atitude dele, porque... eu estava trabalhando interpretação de texto e ele fez a interpretação, oito questões com a minha ajuda, e chegou a horário da Patrícia, eu estava saindo e ele falou: “Não, espera, espera, espera aí pra você corrigir!” E eu corriji a penúltima questão, sabe, e ele fez questão que eu esperasse ele terminar. Por ser um menino difícil de fazer as coisas, e estava interessado!... Eu sempre faço isso com uns três, difíceis de concentrar... Fiquei feliz porque ele não é muito de concentrar, ele é um menino difícil de concentrar. Mas hoje ele me surpreendeu! Isso, dá uma satisfação na gente!... Igual quando os alunos começam a ler, fico super feliz! Aqueles alunos que têm mais dificuldade, quando você dá o clique e o aluno começa a aprender, isso é muito gratificante! (depoimento de uma professora da pesquisa)

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

Nesta pesquisa pudemos, também localizar, momentos da docência em que duvidar do rótulo de “criança-problema” possibilitou a criatividade e a invenção dos educadores, dando margem para que o inédito florescesse. Conectados ao próprio desejo de saber, eles aceitaram o desafio e provocaram o que estagnava a relação ensino-aprendizagem-saber. Suportaram conviver com o vazio inerente ao vínculo educativo, como nos lembra Tizio (2003), de onde emerge o singular, o inédito. Afinal, não aprendemos com Lacan (1992a) sobre o conceito de *transferência*, como um constante rever cada trilhamento, como um inabalável devir? Talvez esse seja o ponto chave que esse trabalho produziu.

Alguns fragmentos do discurso dos professores retirados das *conversações* evidenciam que algo se operou em seu dizer, a partir da “oferta de palavra”.

Podemos localizar alguns pontos importantes dos efeitos das Conversações:

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

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

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

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

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

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

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

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

Para finalizar, o dom da palavra: as professoras pegaram gosto pela conversa e se apropriaram do seu saber. Solicitam que esta pesquisa seja “porta-voz” de sua demanda, de que se abra nas escolas o espaço vivo da troca, da elaboração, do inédito: as *conversações*.

L - É bom a gente falar e ouvir [...] Nós não temos espaço para isso na escola; coloque aí, nessa pesquisa que é muito importante ele existir. E eu fiquei muito feliz de ouvir sobre o Bryan também. Acho que os relatos de uma pra outra enriquecem muito nosso trabalho.

V - Faço minhas as palavras de todo mundo. (Risos. Fragmentos da 10.^a *conversação*).

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001. 233p.

AKERMAN, Jacques. **Estratégias de segregação na infância e adolescência**: problemas e impasses do encaminhamento para tratamento em instituições de saúde mental. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

AQUINO, Júlio Roberto Groppa. **Relação professor-aluno**: uma leitura institucional. 1995. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Contexto sócio-cultural e tendências da pedagogia psicanalítica na Europa Central e no Brasil – 1900-1940**. 1991. 139f. Tese (Professor Titular de Psicologia Educacional) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.69.

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

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996. 214p.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004a. p.7-17.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004b. p.84-106.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.216.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Ed. VFSC, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986. 144p.

FIJALKOW, Jacques. **?Malos lectores por que?** Madri: Biblioteca Del Libro, 1989.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.184.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002. 479p.

FRELLER, Cíntia Copit. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1969a. 222p. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19). (Obra publicada originalmente em 1924).

FREUD, Sigmund. **A organização genital feminina**: uma interpolação na teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19). (Obra publicada originalmente em 1923).

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1969c. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18). (Obra publicada originalmente em 1920).

FREUD, Sigmund. **Algumas conseqüências psíquicas das diferenças anatômicas entre os sexos**. Rio de Janeiro: Imago, 1969d. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).

FREUD, Sigmund. **Feminilidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. 142p. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 22). (Obra publicada originalmente em 1933).

FREUD, Sigmund. **Inibições, sintomas e ansiedade**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 20).

FREUD, Sigmund. **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância**. Rio de Janeiro: Imago, 1970. p.72. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 11). (Obra publicada originalmente em 1910).

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 1974a. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21). (Obra publicada originalmente em 1930).

FREUD, Sigmund. **O narcisismo: uma introdução**. Rio de Janeiro: Imago, 1974c. 111p. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14). (Obra publicada originalmente em 1914).

FREUD, Sigmund. **Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 5).

FREUD, Sigmund. **Psicologia de grupo e a análise do eu**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

FREUD, Sigmund. **Recalque**. Rio de Janeiro: Imago, 1974d. 176p. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14). (Obra publicada originalmente em 1915).

FREUD, Sigmund. **Sexualidade feminina**. Rio de Janeiro: Imago, 1974e. 275p. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21). (Obra publicada originalmente em 1931).

FREUD, Sigmund. **Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo das perversões sexuais**. Rio de Janeiro: Imago, 1969e. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17). (Obra publicada originalmente em 1919).

GANOZA, Elida; CÁRDENAS, Maria Hortênsia; HAMANN, Marita; GÓMEZ, Fernando. Cuando los educadores se prestan a la interlocución. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.45-47, nov. 2004.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações**. 1995. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Org.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 124p.

HAAS, Patricia Pellegrini de. La apuesta de la conversación: una experiencia de trabajo en la escuela. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.58-60, nov. 2004.

KUHLMANN Jr., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação:** matérias, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997. 103p.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **O desejo de saber:** um estudo psicanalítico para educadores. 1990. 214f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à psicologia escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Relação professor-aluno:** uma leitura psicanalítica. 1982. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

LACADÉE, Philippe. Su verdadera necesidad espontánea. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.3, p.59-69, dez. 1999.

LACADÉE, Philippe; MONNIER, Françoise. **De la norme de la conversation au détail de la conversation:** le pari de la conversation. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant (CIEN), 1999/2000. (Brochure).

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p.598. (Obra publicada originalmente em 1958).

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p.215. (Obra publicada originalmente em 1951).

LACAN, Jacques. Nota sobre a criança. In: _____. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a. p.369.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c. p.96. (Obra publicada originalmente em 1949).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1:** os escritos técnicos de Freud. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p.148 (Obra publicada originalmente em 1953/1954).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10:** a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 366p. (Obra publicada originalmente em 1962/1963).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.202. (Obra publicada originalmente em 1964).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a. p.40. (Obra publicada originalmente em 1969/1970).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2:** o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 413p. (Obra publicada originalmente em 1954/1955).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982. p.15. (Obra publicada originalmente em 1972/1973).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5:** as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.286. (Obra publicada originalmente em 1957/1958).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7:** a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. (Obra publicada originalmente em 1959/1960).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 8:** a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992b. (Obra publicada originalmente em 1960/1961).

LACAN, Jacques. Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: _____. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud:** para repensar as aprendizagens; a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 253p.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999. 204p.

LAURENT, Eric. Les partidas del CIEN: conferencia de apertura. In: COLÓQUIO DEL CIEN FRANCÓFONO, 2., Buenos Aires, 2000. **Anales...** Buenos Aires: CIEN, 2000.

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

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança-problema”. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moisés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Adriana Marcondes. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p.137-176.

MEDEIROS, Cyntia. **A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo**. Natal: CCSA/UFRN, 1995.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. In: _____. **Ou isto ou aquilo (poemas infantis): obra poética**. São Paulo: Nova Aguilar, 1987.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 4.ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1984. 151p.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado: palestras no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 608p.

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja: cinco modelos. In: _____. **La pareja e el amor**. Buenos Aires: Editora, 2003a. (Conversación Clínica con Jacques-Alain Miller em Barcelona).

MILLER, Jacques-Alain. Uma partilha sexual. **Clique** - Revista dos Institutos Brasileiros de Psicanálise, Belo Horizonte, n.2, 2003b.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. 162p.

MIRANDA, Margarete Parreira. **Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

MONTOBBIO, Adriana; DIAS, Débora. Dar la palabra a los chicos: una experiencia de trabajo en la escuela. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.49-52, nov. 2004.

MRECH, Leni Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. 179p.

MRECH, Leni Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. 144p.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993. 385p.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. 229p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PROENÇA, Marilene Rebello de Souza. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.22.

PROENÇA, Marilene Rebello de Souza; MACHADO, Adriana Marcondes. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PROVINCE, Myriam. Os inícios da conversação: conversação número 2. Tradução de Catarina Santos. In: **Le pari de la conversation**. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant (CIEN), 1998/1999. (Brochure).

RAMOS, Arthur. **A criança-problema: higiene mental na escola primária**. 3.ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1947. 462p.

RAMOS, Arthur. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 711p.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **A inibição intelectual na psicanálise: Melanie Klein, Freud e Lacan**. 2000. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 229p.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Uma releitura crítica da psicanálise na educação**. Belo Horizonte: NEPPCOM/Faculdade de Educação da UFMG, 2004.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; CASTANHEIRA, Maria L. Éducation, psychanalyse et santé mentale: une nouvelle proposition de diagnostic des problèmes scolaires. **Journal du Institut du Champ Freudien** (Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant, Terre du CIEN), Paris, n.15, mar. 2005.

SANTOS, Catarina Angélica S. **Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SIERRA, Norma A.; SCHIAVETTA, Laura; SCANFERLATO, Ana. La palabra en la escuela: una experiencia de lo particular. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.41-43, nov. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 125p.

SOUZA, Beatriz de Paula. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TIZIO, Hebe. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (Org.). **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanalisis**. Barcelona: Gedisa, 2003.

UDÊNIO, Beatriz. Un uso del psicoanálisis del que hay que rendir cuenta. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.61-70, nov. 2004.

UDÊNIO, Beatriz. Puntuaciones a partir de la intervención de Eric Laurent en la apertura del Coloquio del CIEN Francófono, 2, Buenos Aires, 2000: achoptar su responsabilidad, el don de la palabra e sus consecuencias. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.4, 2003.

VAZ, Solange. A “criança-problema” e a normatização do cotidiano da educação infantil. **Revista Urutágua**, Maringá, 2004.

VEIGA, Greive Cyntia. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: faria Filho, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação: matérias, práticas e representações [Portugal e Brasil]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.35-82.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.