UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA DE CAMPOS PEREIRA GIORGION

Na trilha do desejo: o diagnóstico da subjetividade no Ensino Fundamental

São Paulo

2018

MARIANA DE CAMPOS PEREIRA GIORGION

Na trilha do desejo: o diagnóstico da subjetividade no Ensino Fundamental

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Doutora em Educação
Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 37.046
G498n Giorgion, Mariana de Campos Pereira
 Na trilha do desejo: o diagnóstico da subjetividade no Ensino Fundamental / Mariana de Campos Pereira Giorgion; orientação Claudemir Belintane. São Paulo: s.n., 2018.
 306 p.; grafs.; tabs.; anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Subjetividade (Diagnóstico) 2. Infância 3. Aprendizagem 4. Formação de professores I. Belintane, Claudemir, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: GIORGION, Mariana de Campos Pereira

Título: Na trilha do desejo: o diagnóstico da subjetividade no Ensino Fundamental

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Dedicatória

À minha Fada Estrelinha, que me recobriu de histórias, cinema, música, livros e cartas, mas, sobretudo, me contornou com amor nos tempos sombrios da ditadura, que fizeram meus pais mudarem para São Paulo e obrigaram, a mim e a ela, a aprender a sentir a presença na voz e no texto e amar mais com a alma que com o corpo. Há três anos que as primaveras são menos floridas, mas o céu muito mais estrelado.

Rio 18 | 1 | 79

Minha querida Mariana

Vovo' está com muita saudade de você. Tanta que assim que o dinheirinho do trabalho sair vai correndo aí em S. Paulo dar muitos beijinhos na Marianinha querida.

Quando vocês vierem aqui no Rio, no mês que vem, possivelmente você já vai encontrar outro priminho ou priminha, bem pequeniminho e lindo igual a você.

Você sabe o que eu pedi a fada Estrelinha? Pedi para ela fazer a sua mãe e o seu pai ficarem com vontade de vir embora para o Rio, para eu poder ficar sempre perto de você. E você se lembra da sua com uma carinha boa, muito alegre? Eu acho que ela vai atender o meu pedido.

Você encontrou todos os seus amiguinhos aí de S. Paulo bons e com saudades de você? Dá um beijinho na Pat que eu mandei, tá?

Fada Estrelinha

Uma porção de beijinhos para você, para a mamãe e o Papai e até breve.

Vovo' tua'

Agradecimentos

Aos grandes profissionais: Brenda, Isadora, Kamila, Karyn, Katia, Márcio, Mirian, Natália, Paulo, Rogério e Silvia, com quem divido, humildemente, a autoria deste trabalho, por me ajudarem a compreender como tudo aquilo que a gente vive na escola, ao longo da vida, conecta-se com o que a gente pensa na academia e se transforma no que sabemos, orientando como operamos no contexto escolar.

Ao Rogério Giorgion, meu espelho, minha conexão. São inestimáveis suas contribuições para este texto. Eis que estamos aqui, juntos, organizando ideias.

À Babi e ao Ricardinho. Agora mamãe vai chegar em casa de verdade! Estou morrendo de saudades. E pode trazer o Felipe, porque nossas noites no quintal ficaram muito mais encantadoras com ele...

Ao meu orientador Claudemir Belintane. O amigo mais sábio, o professor mais querido, o melhor companheiro que eu poderia ter nesta jornada. Os melhores textos foram indicados, o percurso foi esclarecido e todas as faltas deste trabalho são responsabilidade de meus próprios limites e insistências.

À Professora Monica Guimarães Teixeira do Amaral, sempre presente e apontando caminhos nos momentos cruciais da jornada.

À Professora Sheila Oliveira Lima, por nunca desistir de me ler e sempre me ajudar a encontrar as saídas.

Ao professor Paulo Henrique Fernandes Silveira e à professora Rómina de Mello Larangeira, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar este momento.

Ao Professor Anderson de Carvalho, pela leitura tão estimulante e generosa.

Aos professores Claudia Dias Prioste, Emerson de Pietri, Idméa Semeghini Siqueira e Livia de Araújo Donini Rodrigues, pela disponibilidade para fazer parte desta jornada.

Aos meus pais, Carlos Alberto Pereira e Márcia de Campos Pereira, com todo o orgulho, o amor e a superação envolvida...

Ao Pedro, à Monica, à Karina e ao Bruno, por terem me dado Luca, Miguel e Gabriel para eu amar e me inspirar.

Ao vô Alberto que, tantas vezes ao longo desta tese, recordou-me, com seu exemplo, ser preciso muita disciplina para persistir nos nossos desejos. Espero que o universo nos propicie compensar minha longa ausência...

À minha madrinha Ana Maria Batista, que sempre me inspirou a explorar todas as minhas possibilidades.

À Laura Battaglia, pela preciosa leitura e pelas contribuições.

À Anna Rita Sartore, à Isadora Rabello, à Katia Arilha Fiorentino Nanci, à Louise Otero, à Lucila Pastorello, à Márcia Celestine Vaz, à Márcia Cavalcante, ao Paulo Chagas Dalcheco, à Simone Favaretto e aos demais membros do Grupo de Oralidade, Leitura e Escrita, que fazem a jornada da vida se tornar mais leve e os saberes muito mais divertidos.

Ao Nivaldo Canova, representando todos os companheiros de trabalho dessa imensa escola Colégio Giordano Bruno. Impossível nomear como sou grata por ontem, por hoje e pelo futuro que poderemos construir juntos.

Aos mestres e amigos da Escola Alef-Peretz, pela alegria em revolucionar e pelo imenso amor à todas as crianças, incluindo a minha.

Ao Fábio Franco, à Cristina Schein, à Eugênia Gonzaga, ao Samuel Ferreira, ao Javier Amadeo, à Carla Borges, ao Bruno Rocha e aos demais companheiros do Grupo de Trabalho Perus e do Centro de Antropologia e Arqueologia Forense da Unifesp, minha eterna gratidão pelo acolhimento, pelo apoio e pela compreensão por minhas ausências durante a escrita final desta tese.

Ao amigo e professor Sinei Sales, pela revisão atenciosa na qualificação e na redação final deste trabalho.

Ao professor Jorge Antonio Ribeiro da Silva, pela revisão final do texto e pelas encantadoras palavras.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação e também os do Instituto de Psicologia da USP, com quem tive o prazer de trabalhar e que sempre estavam disponíveis e dispostos a me ajudar quando os laços viravam nós.

A todos (as) os (as) meus (minhas) analisandos (as), alunos (as) e orientandos (as) que, ao longo das últimas duas décadas, instigaram-me a essas reflexões.

Ao final dessa jornada, sinto-me imensamente grata por todos aqueles que foram importantes e contribuíram comigo neste percurso. Foram muitos, amigos e familiares, e estão guardados para sempre no meu coração.

Epígrafe

Forte esquema de repressão policial presente no Rio de Janeiro, em 28/04/2017, durante a Greve Geral dos Trabalhadores contra o fim dos direitos trabalhistas. Na imagem a fachada do prédio da Biblioteca Nacional. Crédito da Imagem: Ana Carolina Fernandes

“A Biblioteca Nacional deve ser motivo de orgulho de todo brasileiro. Um sistema de boas bibliotecas públicas é essencial para a democracia: ao facilitar o acesso do cidadão ao livro, ajuda a pensar por conta própria, estimula a imaginação e alimenta as defesas contra o autoritarismo e a opressão”.

Ana Maria Machado

Resumo

GIORGION, M. C. P. **Na trilha do desejo: o diagnóstico da subjetividade no Ensino Fundamental**. 2018. 306 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A partir dos processos históricos que marcam a alfabetização no Brasil, da realidade em que vivemos (que não garante a alfabetização da maioria até o 3º ano do EF1) e dos desafios relacionados à efetiva inclusão de todos os alunos, como estabelecer um diagnóstico que contribua para uma escola focada na relação ensino/aprendizagem? O objetivo principal desse trabalho foi caracterizar o diagnóstico da subjetividade, recortado como um olhar para a subjetividade infantil e um manejo que se estabelece a partir da compreensão de alguns aspectos dessa subjetividade afeitos à escolarização. Como objetivo secundário verificou-se como participantes do Projeto Desafios (O Desafio de ensinar a leitura e a escrita no Fundamental de 9 anos) assimilaram as estratégias do Projeto, para refletir sobre como as pesquisas acadêmicas podem incidir de maneira mais efetiva no chão da escola. Entrevistamos sete professores e/ou pesquisadores ligados ao Projeto e quatro educadores que atuam como diretores/coordenadores, a partir de três parâmetros: 1. A atenção flutuante; 2. As histórias de vida e 3. O relato da experiência individual com a educação. A análise incluiu estratégias da psicanálise, da teoria das representações sociais e da história oral temática e de vida, promovendo uma transcrição dos discursos individuais para a constituição de um discurso coletivo. Teoricamente, embasamo-nos no diagnóstico das condições subjetivas de letramento e nas estratégias de enfrentamento nomeadas como ponto de giro, em relação com a conceituação de vida espontânea e essencial, conectada à ideia de que essa vida só pode ser social e marcada pelo compromisso civilizatório. Para pensar as relações dos alunos com o saber, buscamos refletir sobre o universo simbólico infantil e o lugar que a escola assume nesse universo, pensando na constituição de um ambiente capaz de mobilizar a criança. Concluiu-se que o prisma gerado a partir do diagnóstico da subjetividade desnuda a corporalidade infantil, decomposta nas ideias de corpo, memória e linguagem, a curiosidade, a fantasia e a imaginação e o sentimento de alteridade que sustenta o senso de pertencimento e cidadania. Também são elementos para a reflexão o contexto familiar e a escolaridade anterior. As intervenções mobilizadoras deslocam a criança de seus entraves, mas também propõem uma escolarização mais atraente, desafiadora e contextualizada, que encara as dificuldades como inerentes a todo processo, implicando educadores e alunos na jornada. Esse olhar permite também que não se cristalizem as dificuldades, distanciando a escola dos rótulos socioeconômicos e medicalizantes. O olhar singular para a criança e o grupo extrai da heterogeneidade seus valores e potencialidades e é por essa vivência que o aluno se torna um adulto capaz de sustentar sua singularidade, respeitando a diversidade. Um projeto pedagógico coletivo, com profissionais focados nos objetivos por série, são condições para o diagnóstico da subjetividade, porém o fraco repertório ofertado na academia e a falta de estrutura para trabalhar constituem impedimentos para o estabelecimento dessa postura profissional.

Palavras-chave: Diagnóstico da subjetividade. Infância. Aprendizagem. Formação de professores.

Abstract

GIORGION, M. C. P. **In the track of desire: the diagnosis of subjectivity in elementary school.** 2018. 306 p. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

Through the knowledge of historical phases which have left their mark on the learning of reading and writing in Brazil, our present reality (which does not guarantee the learning process of the majority up to the third school year) and the challenges connected to the real inclusion of all students, how to formulate a diagnosis that may contribute to a school focused in the relation teaching/learning? The main objective of this study consists was to characterize the diagnosis of subjectivity, as a look at child subjectivity and a management that is established based on the understanding of some aspects of this subjectivity that affect schooling. As a secondary objective, it has been observed how the participants of 'Projeto Desafios' (The challenge of teaching reading and writing in the Fundamental of 9 years) have assimilated the strategies of this Project, in order to consider how academic research can more effectively be influent inside the schools. Seven teachers connected to the Project as well as four educators who work as coordinators or principals were interviewed according to three guidelines: 1. The floating attention; 2. The histories of life e 3. The report of their individual experience in education. The analysis included strategies of psychoanalysis, the theory of social representations and thematic oral history and life promoting a transcription of the individual discourses for the constitution of a collective discourse. Theoretically, the basis of the work was in the findings of subjective conditions of literacy and the confrontational strategies named turning point, as related to the conception of spontaneous and essential life, connected to the idea that such a life can only be social and branded by civilizing commitment. To think about students' relationships with knowledge, we seek to reflect on the symbolic childhood universe and the place that the school assumes in this universe, thinking about the constitution of an environment capable of mobilizing the child. It was concluded that the prism generated from the diagnosis of subjectivity bare the infant corporality, decomposed in the ideas of body, memory and language, to the curiosity, the fantasy and the imagination and to the feeling of alterity that sustains the sense of belonging and citizenship. The conclusion points to the subjectivity diagnosis center being the look to infantile corporeality, broken down into body, memory and language, to the curiosity, to fantasy and imagination and to a feeling of otherness which support the feeling of belonging and citizenship. Also as elements of reflection are the family and previous schooling. Mobilizable interventions move the children from their hindrances, but also propose a more attractive schooling, more challenging and contextualized, which faces the difficulties as part of the process, calling both students and educators to the journey. Such a look avoids the crystallization of difficulties, setting the school apart from socioeconomic and medicinal labels. The singular look at a child and the group extracts from the heterogeneity its values and potentialities and it is through this experience that the student becomes an adult capable of defending their own singularity and of respecting diversity. A collective teaching project, with professionals dedicated to yearly objectives, presents the necessary conditions to the subjectivity diagnosis; however, the poor repertoire offered by academia, and the lack of working conditions are hindrances to the settlement of such a professional posture.

Key-words: Subjectivity diagnosis. Childhood. Learning process. Graduation of teachers.

Lista de Tabelas e Gráficos

TABELAS

Tabela 1: Diagnóstico das condições subjetivas de letramento	57
Tabela 2: Perfil dos Entrevistados - Projeto Desafio	299
Tabela 3: Tabela 3: Perfil dos entrevistados: diretores, coordenador e auxiliar de coordenação	300
Tabela 4: Transcrição e transcrição das entrevistas	303
Tabela 5: Aprovações das transcrições	304

GRÁFICOS

Gráfico 1: Projeto Desafios - ANA 2014	59
Gráfico 2: Resultado Brasil - ANA 2014 – Leitura	59
Gráfico 3: Perfil por sexo	301
Gráfico 4: Perfil por idade	301
Gráfico 5: Perfil por graduação	301
Gráfico 6: Perfil por pós-graduação	302
Gráfico 7: Atuação profissional em anos	302
Gráfico 8: Atuação em rede pública ou privada	302

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANEB	Avaliação Nacional do Ensino Básico
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Centro Popular de Cultura
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básico
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MP	Ministério Público
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OE	Observatório da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROVA BRASIL	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 Introdução.....	17
2 Uma escola para todos	27
2.1.1 <i>Percepção dos professores entrevistados sobre as avaliações externas</i>	<i>31</i>
2.1.2 <i>Percepção dos gestores sobre as avaliações externas</i>	<i>33</i>
2.2.1 <i>Percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem</i>	<i>43</i>
2.2.2 <i>Percepção dos gestores sobre as dificuldades de aprendizagem</i>	<i>47</i>
3 O Projeto Desafios.....	55
3.1.1 <i>Percepção dos professores sobre a participação no Projeto Desafios</i>	<i>60</i>
4 O olhar para a subjetividade da criança.....	67
4.1.1 <i>O jogo do desejo e da curiosidade estabelecendo o olhar dos professores</i>	<i>71</i>
4.1.2 <i>O olhar dos gestores para a subjetividade</i>	<i>77</i>
5 A subjetividade	85
5.1. <i>A potência da vida essencial.....</i>	<i>87</i>
5.2 <i>Corporalidade – Corpo, linguagem e memória na constituição do humano em relação com o conhecimento</i>	<i>99</i>
5.3 <i>Memória.....</i>	<i>107</i>
5.3.1 <i>Percepção dos professores sobre a memória.....</i>	<i>104</i>
5.3.2 <i>Percepção dos gestores sobre a memória</i>	<i>114</i>
5.4 <i>Memórias e Linguagens.....</i>	<i>116</i>
5.5 <i>Curiosidade.....</i>	<i>121</i>
5.5.1 <i>Percepção dos professores sobre a curiosidade.....</i>	<i>126</i>
5.5.2 <i>Percepção dos gestores sobre a curiosidade.....</i>	<i>127</i>
5.6 <i>Fantasia e imaginação</i>	<i>131</i>
5.7 <i>Da ética à norma, entre a alteridade e a cidadania.....</i>	<i>137</i>
5.7.1 <i>A violência, a agressividade e a indisciplina na escola, na visão dos professores</i>	<i>148</i>
5.7.2 <i>A violência, a agressividade e a indisciplina na escola, na visão dos gestores</i>	<i>155</i>
5.8 <i>O contexto da criança no diagnóstico da subjetividade</i>	<i>161</i>
5.8.1 <i>A história familiar da criança, segundo os professores</i>	<i>161</i>
5.8.2 <i>A história familiar da criança, na percepção dos gestores</i>	<i>167</i>
5.8.3 <i>A escolaridade anterior da criança, na perspectiva dos professores.....</i>	<i>171</i>
5.8.4 <i>A origem econômica da criança como variável para a escolarização, na perspectiva dos professores</i>	<i>172</i>
5.8.5 <i>A origem econômica da criança como variável para a escolarização, na perspectiva dos gestores</i>	<i>175</i>
5.8.6 <i>Avaliação de processos x processos de avaliação, segundo os professores</i>	<i>177</i>
5.8.7 <i>A Avaliação, segundo os gestores.....</i>	<i>185</i>
6 Ser e conhecer, a partir da escolarização.....	189
6.1 <i>Um ambiente favorecedor do universo simbólico infantil</i>	<i>192</i>
6.1.1 <i>A escola que favorece a relação com o conhecimento, na perspectiva dos professores....</i>	<i>194</i>

6.1.2 A escola que favorece a relação com o conhecimento, na perspectiva dos gestores.....	196
6.1.3 A escola que impede a relação com o conhecimento, na perspectiva dos professores.....	198
6.1.4 A escola que impede a relação com o conhecimento, na perspectiva dos gestores.....	201
6.2 Uma perspectiva sociológica à luz da psicanálise	205
6.2.1 Mobilização x motivação, na perspectiva dos professores	209
6.2.2 Mobilização x motivação, na perspectiva dos gestores	210
7 Ponto de giro, movimento e deslocamento	215
7.1 Ensinar e aprender em movimento.....	218
7.1.1 O movimento na escola, na perspectiva dos professores	223
7.1.2 O movimento na escola, na perspectiva da gestão.....	241
7.2 A formação do professor.....	251
7.2.1 Laços com a educação, professores	258
7.2.2 Laços com a educação, gestores.....	265
7.3 Entre o professor e o psicanalista.....	273
7.3.1 A condução da transferência inicial, na perspectiva dos professores	276
8 Considerações finais	279
9 Referências Bibliográficas	289
10. ANEXOS.....	298
ANEXO 1: Roteiro de Entrevista.....	294
ANEXO 2: Etapas de análise.....	295
ANEXO 3: Perfil dos entrevistados.....	297
ANEXO 4: Perfil das entrevistas realizadas	306
ANEXO 5: Aprovação das transcrições	306

1 Introdução

Meu interesse pela educação, pela escola como um espaço de constituição de um sujeito crítico, autor, político, interessado pelas reflexões das pessoas sobre a sociedade, sobre a natureza, mas mais especialmente sobre como elas compreendiam o que sentiam, por que sentiam e como sentiam, surgiu bem cedo. Quando pequena eu gostava da escola, gostava de estudar, gostava de ler e de escrever e, muitas vezes, gostava dos professores, principalmente dos primeiros, porque no Ensino Médio encontrei poucos disponíveis para se relacionarem comigo como eu era, ajudando-me a seguir em frente. No Ensino Fundamental II descobri que gostava também de política, de representar ideias e sentimentos coletivamente, discutindo-os, elaborando-os, transmitindo-os a partir da minha compreensão. Atuei no movimento estudantil entre os anos de 1987 e 1993 e fui uma militante da psicanálise durante minha graduação em psicologia, por encontrar na teoria do inconsciente as conexões que configuravam o mundo em que eu vivia, como eu o compreendia. Aquilo tudo fazia muito sentido para eu pensar e encontrar um espaço de atuação, de contribuição, de cuidado, comigo e com o outro.

Foi como clínica, em consultório, entre 2007 e 2008, que me reencontrei refletindo sobre a escola, no percurso no qual o objeto desta pesquisa começou a se delinear. Na época atendia em Santo Amaro, em convênio com diversas instituições públicas da região, como a Escola para Mulheres Alice Tibiriçá - da Confederação das Mulheres do Brasil, o Centro de Cidadania da Mulher, o Centro de Atenção Psicossocial, o Hospital Geral de Pedreira e uma Organização não Governamental que atendia crianças e adolescentes em situação de risco. Eu atendia cerca de 20 jovens semanalmente, em especial meninas adolescentes, encaminhadas por essas instituições ou trazidas por suas famílias, a grande maioria com queixas relacionadas à vivência escolar, muitas ainda não alfabetizadas e outras tantas em condições de analfabetismo funcional. As queixas eram múltiplas, desde “dislexias”, “disgrafias”, “falta de concentração”, até situações de extrema violência, que eu interpretava como manifestações sintomáticas de um sentimento de inadequação, opressão, de uma percepção da incompreensão do outro sobre si, ou da própria incompreensão do que os outros (pais, professores, colegas, amigos, amores) esperavam deles (delas) mesmos (as). Expressavam essa angústia com raiva, com embotamento afetivo e também com bloqueios relacionados às possibilidades de aprendizagem. Havia outras situações também, relacionadas às violências, injustiças e precariedades que o sistema impõe à juventude pobre desse país, mas eu me intrigava especialmente com as questões da aprendizagem, porque sentia que, ao enfrentá-las,

poderia contribuir no combate às outras. Na conversa com os pais, necessária para o início do acompanhamento de menores de idade, eu ouvia disparidades de percepção da realidade vivida com a descrita pela escola, havia muita desconfiança, muito medo e muita impotência. Os pais pareciam (ou acreditavam) saber muito mais sobre o que a escola deveria fazer para que seus filhos se deslocassem do impasse, do que poderiam ter a ver com isso.

Essas percepções me levaram ao encontro do grupo de pesquisadores organizado pelo Professor Doutor Claudemir Belintane, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e ao meu recorte de pesquisa do mestrado, defendido em 2012 e intitulado “O contexto do não texto. Campos relacionais de pais e escola”. No mestrado pude perceber que, assim como os pais, a escola também achava saber mais sobre as dificuldades da família e da criança que fomentavam dificuldades de aprendizagem, do que sobre o seu papel na condução das relações de seus alunos com o conhecimento, em um apego às fórmulas prontas e estereótipos que pouco ou nada produziam de movimento. Também na escola imperava a queixa e a indisponibilidade por um olhar mais atento sobre os impasses vividos.

Assim como no presente trabalho, meu percurso de pesquisa no mestrado foi profundamente ligado aos debates com meus pares na pós-graduação e à composição de um arcabouço teórico, mas foi na escuta que me encontrei com a percepção de que pais e escola se posicionam como impotentes diante dos impasses propostos ou manifestados no processo de ensino e aprendizagem. Passei a me inquietar sobre como poderíamos propor outros caminhos, outras reflexões, outros giros, que nos levassem à possibilidade de construir uma escola na qual a criança possa se encontrar como um sujeito, capaz de aprender e de refletir sobre a tradição humana ali ofertada, na busca por seu lugar de atuação no mundo adulto que virá.

Nessas idas e vindas para a escola, seja como aprendiz, seja como mãe, seja como esposa de professor, seja como psicanalista clínica, seja como professora e/ou seja como pesquisadora, fui conhecendo mestres e instituições que, apesar de muito diversos em suas metodologias, finalidades e comunidades a que atendiam, tinham em comum um desejo de relacionar-se com a infância e a adolescência a partir dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como estratégia um olhar especial para a criança, carregado de intenções. Esse olhar dialogava com diversas conceituações teóricas, mas não era a essa lógica que respondia primordialmente, por ser intuitivo, ou mesmo inconsciente. Os profissionais que o promoviam, em geral, eram fortemente enredados por um discurso político humanista, crítico, democrático e também eram autores de intervenções escolares capazes de deslocar a criança do seu sintoma com a aprendizagem, colocando-a num percurso de desejo

(ou de querer) por aprender algo, primeiro com eles e posteriormente por si mesma, muitas vezes transcendendo o esperado pelo professor e pela escola.

Foi no encontro com o grupo de pesquisa coordenado pelo professor Belintane, e pelas “teorias da corporalidade” e do “ponto de giro” que este vinha elaborando já em 2009 e que culminaram com o Projeto Desafios (2011-2014) e seu livro publicado em 2017, que comecei a encontrar nomes que procuravam contornar esse olhar e esse movimento e no qual eu identificava uma eficácia na construção de um projeto de educação que pudesse ser para todos os alunos, porque permitia manejar a singularidade, tendo também como parâmetro o alcance das metas gerais de letramento para o ciclo alfabetizador.

A questão que surgia, baseada nas minhas experiências empíricas, no meu contato com a escola e pais durante o mestrado e também na reflexão coletiva sobre as ferramentas subjetivas implementadas no Projeto Desafios, era sobre a possibilidade de delinear uma estratégia capaz de enfrentar os obstáculos que surgem nas relações de ensino e aprendizagem. No Projeto, vivenciávamos o diagnóstico das condições subjetivas de letramento, implementado preferencialmente como uma ferramenta para o ensino da linguagem, mas eu me questionava se essas estratégias, ou parte delas, poderiam se adequar à outras áreas do conhecimento. Questionava também se esse tipo de olhar, direcionado naquele momento para as séries iniciais, só se prestava à atuação com as crianças dessa faixa etária, ou se poderia ser ampliado para todo o contexto do ensino básico. Por fim, queria refletir sobre qual formação possibilitava ao professor ser capaz de ensinar, tendo como pano de fundo estratégias subjetivas de compreensão do universo infantil e qual seria o papel da Instituição, no sentido de promover esse tipo de atuação do professor.

Mais que uma pergunta objetiva, a busca por essa estratégia se configurou como uma resposta possível a um incômodo, uma insatisfação, diante da realidade de ainda não termos podido dar conta da escolarização da maior parte das crianças que chegam, agora com 6 anos, no Ensino Fundamental, apesar de toda formulação teórica já disponível sobre o tema. É como psicóloga que vê na psicanálise uma forma de compreender o mundo psíquico que busquei na subjetividade, na singularidade e nos processos inconscientes envolvidos no contexto escolar as ferramentas que poderiam nos ajudar a superar alguns obstáculos que interferem negativamente no fenômeno ensino-aprendizagem, impedindo que este enrede, como política pública, a grande maioria dos professores e alunos presentes e atuantes na escola.

Eu tinha, também, como pressuposto, a ideia de que a aprendizagem simbólica e afetivamente significativa só se dá mediada por educadores comprometidos com o

conhecimento que sustentam. Esses profissionais, no entanto, utilizam estratégias e instrumentos diversificados, modernos ou não, mas se calçam na própria subjetividade infantil para delinear o percurso do seu ensino, imbricado com a aprendizagem.

Essas questões me conduziram, necessariamente, a uma pesquisa qualitativa. Passei a refletir sobre se o que eu me propunha a fazer era um trabalho exploratório que me levasse a um conceito, ou um trabalho explicativo, que descrevesse e clareasse um olhar que já estava posto, cabendo somente o aprofundamento da reflexão sobre ele.

As palavras-chave que enredam o presente trabalho: diagnóstico da subjetividade, infância, aprendizagem e formação de professores, assim como as inúmeras possibilidades de relacioná-las, não nos conduzem a temas originais ou poucos explorados por diversas áreas do conhecimento, especialmente entre os pensadores da educação. Por outro lado, a originalidade do meu trabalho (e toda a dificuldade que enfrentei nesse percurso), está relacionada com os recortes necessários, aproximações e distanciamentos, que me colocassem na trilha do delineamento de uma inspiração específica, um pano de fundo que suscitasse uma escuta no contexto educacional que subsidiasse o professor a identificar potencialidades e também entraves, para a partir daí elaborar estratégias específicas de intervenção. Para nomear esse manejo, busquei tecer uma trama composta a partir de três linhas, parafraseando Gilles Deleuze (1999), que seriam os diálogos com diversos autores e os dois corpos narrativos compostos a partir dos relatos de professores do Projeto Desafios e gestores escolares. Considerei que o presente trabalho é parcialmente exploratório, porque nesse trajeto dei livre trânsito aos diálogos, às conexões, às fixações, às repetições e às retroações que me via inspirada a fazer ao me encontrar com teóricos e práticos, aprendendo muito com os diversos olhares a cada um dos aspectos que elegi como sendo inerentes a essa subjetividade afeita ao manejo na escola, na busca por sua nomeação. Considero que este trabalho também tem nuances de uma pesquisa explicativa, por meu interesse por atingir uma compreensão que transcende a descrição desse fenômeno, mas objetivando também uma interpretação sobre como e por que esse fenômeno pode se dar (Antônio Carlos Gil, 2010).

Não proponho, com essa reflexão, qualquer generalização dos resultados. Não é possível afirmar que todos os professores, diretores e coordenadores concordariam com as ideias apresentadas neste trabalho, tampouco espero que os diálogos propostos com os diferentes autores e atores deem conta de esgotar a discussão sobre o olhar que nomeio como diagnóstico da subjetividade, ainda assim, acredito que o recorte proposto pode contribuir com a reflexão do educador comprometido com um olhar singular para sua prática e para seus alunos e é dessa inspiração que procuro tratar.

Partindo dessas reflexões, o objetivo principal desta pesquisa é caracterizar o que seria o diagnóstico da subjetividade, recortado como um olhar para a subjetividade infantil e caracterizado como um manejo que se estabelece a partir da compreensão da corporalidade infantil, composta pelas ideias de corpo, memória e linguagem, a compreensão da curiosidade, da fantasia, da imaginação e da formação da alteridade.

Metodologicamente a estratégia de escuta foi a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente definido (anexo 1), dialogado com as questões comumente debatidas no Projeto Desafios, como o diagnóstico das condições subjetivas de letramento e o ponto de giro, os recortes teóricos problematizadores de alguns aspectos da subjetividade e de um ambiente que seja favorecedor ao universo simbólico infantil e às questões relacionadas à prática profissional na escola, que surgiram ao longo de minha pesquisa de mestrado e também durante minhas experiências profissionais. A escuta dos entrevistados foi realizada a partir de uma mescla de três parâmetros metodológicos: 1. a atenção flutuante, que deixa o entrevistador desfocado dos sentidos prévios, mais atento aos marcos de repetição, expressões do inconsciente (chistes, atos falhos) e pontos nodais de afeto no discurso, exercidos a partir da cadeia associativa apresentada pelo entrevistado diante das perguntas/provocações oferecidas; 2. as histórias de vida, ou o relato inicial da experiência pessoal de cada entrevistado com a educação, através do tempo, em sua tentativa de reconstruir os acontecimentos que considera importantes e que foram delineando a trajetória que partiu do aprendiz e culminou com o saber ser educador e 3. o relato da experiência individual com a educação, deixando que surja, sem provocação prévia, a vivência com o próprio Projeto Desafios, buscando a apropriação individual dos principais conceitos trabalhados nesta pesquisa e a participação dos entrevistados na prática em educação.

Foram realizadas onze entrevistas, dentre os doze profissionais inicialmente convidados. O conjunto é composto por sete professores e/ou pesquisadores ligados ao Projeto Desafios e mais quatro educadores que atuaram e/ou atuam como auxiliares de coordenação, coordenadores ou diretores de instituições escolares.

Ligados ao Projeto Desafios foram entrevistados: quatro professores de Ensino Fundamental I, dois bolsistas de mestrado e um bolsista de doutorado. Todos continuaram atuando como profissionais da educação após a finalização do projeto. Entre os profissionais não ligados ao Projeto, convidamos dois diretores de escola, um ligado a uma escola pública municipal da região de Perus, em São Paulo, destinada à população de baixa renda, e o outro ligado a uma escola particular da zona sul de São Paulo, destinada à população de alta renda e

dois profissionais atuantes na coordenação pedagógica, um como coordenador geral e outro como auxiliar de coordenação, ambos com experiências anteriores de sala de aula.

Nos anexos do trabalho apresento o perfil de cada entrevistado, assim como a composição dos corpos narrativos enquanto grupos e as estratégias de transcrição, transcrição e validação do material das entrevistas, mas dentre os critérios de seleção optei por contribuições da pesquisa fenomenológica (Gil, 2010), especificamente a diversidade de sujeitos, que tinham faixa etária entre 26 e 58 anos de idade, de ambos os sexos, com experiências variadas na educação, relacionadas ao tempo de exercício da profissão e aos diversos espaços de prática. No rol havia professores oriundos de escolas públicas municipais e estaduais, escolas particulares e aqueles que já atuaram em ambas, professores cuja formação básica é em pedagogia, letras, matemática, geografia e psicologia. Entrevistei coordenadores pedagógicos oriundos da pedagogia e da licenciatura e diretores também oriundos da sala de aula e da psicologia. Acredito que essa diversidade me permitiu captar representações arraigadas ao chão da escola, consolidadas em diferentes perspectivas da relação com a educação e com o conhecimento, as quais puderam dar consistência aos corpos discursivos que auxiliaram nesse processo de nomeação.

Foi enriquecedor perceber como a atuação dos professores em sala de aula obedece a uma multiplicidade de perspectivas que não necessariamente se atrelam a um, ou mesmo a algum referencial teórico específico, sendo uma mescla de estratégias, conhecimentos, atitudes e experiências, empíricas ou não, que moldam a prática de cada entrevistado. Propus a cada um deles que me permitisse desmembrar seus depoimentos em pequenos relatos, para compor a trama coletiva que desenharia a ideia desse olhar. O relato individual, como um corpo, nos conduziria a um estudo de caso, o que não era o objetivo. A ambição era encontrar os pontos da trama a partir de diversos olhares que conduzissem a uma interpretação específica dos aspectos recortados como inerentes à subjetividade, ou deixá-los debater, apontando diferentes perspectivas. Em alguns momentos eu mesma me inseri no debate, elucidando como as dificuldades de compreensão obnubilavam também as possibilidades de intervenção. Me inspirei em Clary Milnitsky-Sapiro (2006)¹ para propor a interdisciplinaridade na composição do tecido tramado a partir dos recortes das respostas dos entrevistados às provocações presentes no roteiro de entrevista. Por esta razão, compartilho a autoria deste trabalho com esses educadores que me ensinaram a compreender o diagnóstico

¹ SAPIRO, C. M. Ele tinha tudo para ser feliz... In AMARAL, M. Educação, Psicanálise e Direito. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

ora proposto. Foi com muita dedicação e respeito que busquei no exercício de leitura exaustiva, alcançada através da transcrição literal de cada uma das entrevistas, da transcrição dos discursos em temáticas individuais validadas pelos entrevistados e posteriormente a transcrição das tramas coletivas através do encontro dos sentidos comuns atribuídos aos temas trabalhados, uma leitura possível para o fazer pedagógico abordado ao longo desta pesquisa. Incluí reflexões da psicanálise, da teoria das representações sociais e da história oral temática e de vida (Marcela Boni Evangelista, 2010), para analisar as entrevistas e embasar a narrativa que propus. Carlo Ginzburg (1986) assegurou a importância de ouvir as falas humanas para compreender fenômenos sociais complexos e períodos históricos, atentando para as marcas e os sinais que caracterizam determinado fenômeno social e histórico e foi no encontro dessas marcas e sinais, desses autores específicos e desses profissionais que têm obtido sucesso em seu trabalho, que nomeei a percepção que motivou esse percurso.

Os sentidos inconscientes calcados na construção subjetiva de cada um dos atores entrevistados enredaram a narrativa que ele fez e essa autoria procurei respeitar, pontuando a quem o relato pertence. A escolha de um nome fictício foi dialogada com cada entrevistado. Se era preciso renomear, pelo compromisso ético de sigilo de identidade na pesquisa com seres humanos, que essa escolha pertencesse a quem se nomeia. Os nomes foram, portanto, ora escolhidos pelo próprio entrevistado, ora sugeridos por mim, com a concordância deles. O exercício de retroação na análise das entrevistas foi constante. Procurei abordar e compreender um mesmo tema, a cada vez que ele surgia em diferentes momentos, contextos, da entrevista. O que era rememorado ao se pensar na experiência como aluno, ressurgia como inspiração de uma aula, de uma intervenção e esse movimento afetivo propiciou transcender um saber formal, ou mesmo uma construção linear, para a nomeação de um saber dialogado entre pares. Essa retroação serviu de subsídio, também, para a tentativa de alçar essa reflexão a um saber científico, que, como disse Sapiro (2006, p. 155), exige “uma competência do pesquisador em apreender os significados partilhados”. Após a transcrição das entrevistas e a condensação dos relatos em temáticas, destaquei as palavras mais significativas de cada trecho recortado, para que eu pudesse compor a síntese que representaria o conjunto de ideias apresentadas naquele tema.

A construção de uma narrativa única, a partir dos diversos relatos, foi inspirada também em Ginzburg (1986), especialmente no capítulo em que apresenta sua análise sobre a Feitiçaria e a piedade popular (p. 15 a 39). Essas inspirações determinaram também a forma de apresentação dos resultados da pesquisa no presente texto, ou seja, ao invés de apresentar a

fala e posteriormente analisá-la, opto por produzir uma síntese interpretativa, sustentada pelos recortes nas entrevistas.

A pesquisa com os cotidianos escolares é uma metodologia amplamente empregada por diversos autores da educação. Nilda Alves (2013) cita trabalhos desenvolvidos na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade Federal da Bahia - UFBA, dentre outras, como bases para a reflexão da pesquisa com os cotidianos. Edla Eggerd (2016) sugere que as pesquisas participantes, especialmente as calçadas nos movimentos sociais, apontam, para além da cópia, da reprodução de metodologias europeias, a possibilidade de uma rede participativa e criativa que pense a educação brasileira a partir de suas bases e rumo a um futuro de inclusão social.

Como objetivo secundário, verifiquei como professores e educadores participantes do Projeto Desafios assimilaram as estratégias utilizadas nos quatro anos de execução do Projeto, na continuidade de sua experiência com a educação, buscando entender como é possível disseminar as conquistas obtidas na pesquisa acadêmica para além da própria publicação, como inclusive foi exigência de Rebeca, ao final de sua entrevista e ao relatar sua experiência no Projeto.

Em sua construção teórica a tese é dividida em duas partes: a configuração do diagnóstico da subjetividade e posteriormente o delineamento de um ambiente de educação, via teorização, mas também presente nos inúmeros exemplos de atuação que permitem colocar a criança em relação com o conhecimento. Todos os capítulos desta tese seguem o percurso de dialogar com autores que versam sobre os recortes teóricos propostos, a narrativa construída a partir dos relatos sobre a realidade da escola naquela temática e um fechamento que abarque a síntese da discussão.

Procurei inicialmente, no capítulo dois, recuperar os processos históricos que marcam a alfabetização no Brasil, inclusive para apresentar as justificativas que sustentam a realização deste trabalho e a leitura que faço dessa realidade. A pesquisa com os autores girou em torno da compreensão geral de como temos enfrentado as dificuldades na escola, a partir da importação de modelos, explicações e formas de atuação que dialogam fortemente com a estrutura colonialista que funda a educação brasileira. A conquista da universalização do ensino nos levou ao fenômeno do Fracasso Escolar, ricamente conceituado por Maria Helena de Souza Patto et al (1999) e retomado com Solange Aparecida Bianchini Forgiarini e João Carlos da Silva (2007), em detrimento ao objetivo de construir uma “Escola para Todos”, que no Brasil paradoxalmente coloca-se como meta somente para a construção de uma escola que

acolha casos de inclusão, a partir de laudos e diagnósticos médicos. O “para todos” não alcança sequer a maior parte dos alunos, que efetivamente não se tornam capazes de ler e escrever ao final do ciclo alfabetizador, como verificamos ao analisar os instrumentos e os resultados propostos pelo Ministério da Educação nas últimas décadas. Iniciamos, já no capítulo dois, o debate com os entrevistados, apresentando em dois corpos distintos – professores e gestores –, suas percepções sobre os instrumentos de avaliação externos à escola, para concluir que a homogeneização e o compromisso com indicadores internacionais não dialogam com nossas necessidades regionais.

A partir do percurso histórico de construção das metodologias de ensino, proposto por Maria Rosário Longo Morttati (2000, 2006), delineei o cenário da educação que foi sempre permeado por explicações e metodologias medicalizantes e carregadas de preconceito social, como pudemos compreender a partir de Cecília Lima Collares, Maria Affonso Moysés e Mônica França Ribeiro (2013) e sempre distantes do que Leda Verdiani Tfouni (1995) vai propor como uma compreensão para o processo de letramento. No debate com os entrevistados abordamos as temáticas das dificuldades de aprendizagem e as abordagens médicas como ferramenta de enfrentamento dessas dificuldades.

Tal percurso culminou, no capítulo três, com a apresentação do Projeto Desafios, configurando-o como o exercício de elaboração de uma metodologia de ensino da linguagem nas séries iniciais, especialmente na construção do Ensino Fundamental de nove anos, baseado nos parâmetros das condições subjetivas de letramento de cada criança e também no delineamento da estratégia do ponto de giro. Estes conceitos são basilares para a reflexão proposta logo em seguida, no capítulo quatro, como o diagnóstico da subjetividade. Apresentamos também as percepções dos professores participantes do projeto que foram entrevistados, a partir dos aspectos que mais consideraram relevantes.

A subjetividade que se propõe diagnosticar foi apresentada nos capítulos quatro e cinco, a partir da lapidação da compreensão dos conceitos de corporalidade, linguagem, memória, curiosidade, fantasia, imaginação e alteridade como expressões da subjetividade infantil. Retomamos nessa leitura autores basilares como Sigmund Freud, José Ortega y Gasset, Jacques Lacan, dentre outros, mas também as conceituações de Claudemir Belintane (2013, 2017) e as reflexões de pesquisadores membros do Grupo de Oralidade e Escrita, consolidadas na lida do Projeto Desafios. No capítulo quatro, a compreensão sobre os processos diagnósticos apresentada por professores e gestores e no capítulo cinco as compreensões sobre corporalidade, memória, criatividade, agressividade, violência e indisciplina.

Em um segundo momento, que representa a segunda parte desse trabalho, nos capítulos seis e sete, refleti sobre esse ambiente favorecedor da relação com o conhecimento, buscando compreender e dialogar com autores como Freud, Melanie Klein, Wilfred Ruprecht Bion e Hanna Segal, sobre como crianças e adolescentes se relacionam com o conhecimento, para, nesse contexto, inserir a estratégia do ponto de giro preconizada por Belintane. Procuramos também verificar como a mobilização da criança para a aprendizagem pode ser vista como manejo não só para o giro nas dificuldades singulares na aprendizagem, mas também para a composição da identidade do grupo e o despertar da curiosidade infantil pela escolarização. Nesta etapa, inserimos a própria trajetória pessoal dos entrevistados, que, por seus laços viscerais com a escola, optaram por transformar suas experiências pessoais de acolhimento e/ou frustração, em objetivos e estratégias de trabalho, mas também as reflexões teóricas que, nomeadas, embasam sua prática.

O capítulo oito é dedicado às considerações finais deste trabalho, na busca por uma sintetização do percurso realizado e apontamentos sobre as possibilidades futuras de conexão e reflexão.

No capítulo dez são apresentados, como anexos, alguns desdobramentos da metodologia implementada, como o perfil dos entrevistados e as caracterizações do que nomeamos como transcrição, transcrição e validação das temáticas da entrevista.

2 Uma escola para todos

A escola brasileira anda às voltas com dois importantes desafios. O primeiro é o de garantir que ela seja para todos, que se apoie no princípio constitucional do direito universal à educação para garantir que todas as crianças, em toda a sua diversidade, possam frequentá-la. O segundo desafio é o relacionado à qualidade do ensino oferecido.

Em que pesem os inúmeros esforços realizados durante décadas para garantir o acesso universal à educação, especialmente através da ampliação da oferta de vagas, e das iniciativas desenvolvidas em nossa história para a alfabetização, ainda não havíamos atingido, em 2017, o acesso universal dos brasileiros, e das crianças em idade escolar, à capacidade de ler e escrever.

Na década de 1990 e na primeira década do século XXI, entramos na era das avaliações da qualidade de ensino. Segundo dados do Observatório da Educação, publicados em 2003, no início do século XXI, tínhamos cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos (pessoas que não dominam as noções mais rudimentares de leitura e de escrita, sendo incapazes, por exemplo, de ler e escrever um bilhete) e 33 milhões de analfabetos funcionais (aqueles que, mesmo sabendo ler escrever frases simples, não possuem as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente²). O ano de 2003 foi instituído pela Organização das Nações Unidas como início da década da alfabetização, proposta largamente encampada pelo governo brasileiro de então, através do Programa Brasil Alfabetizado (MEC, 2015a), mas, apesar dos esforços, em 2015 o IBGE ainda constatou em sua Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios que 8% dos brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos, totalizando cerca de 13 milhões de pessoas, e 27% de adultos analfabetos funcionais (IBGE, 2015).

Corroborando esses dados, O Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental Ação Educativa, ligados ao Ibope, lançaram em 2007 o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), publicando em 2015 o estudo Alfabetismo no Mundo do Trabalho (Ibope, 2016), que contempla cinco grupos na categoria adultos: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente e pesquisou 2002 pessoas entre 15 e 64 anos em todo o território nacional. De acordo com o estudo, 8% dos brasileiros atingiram o nível Proficiente, revelando domínio das habilidades descritas para essa classificação, como

² Em levantamentos censitários, são consideradas analfabetas funcionais pessoas com 15 anos ou mais, com menos de quatro séries concluídas.

elaboração de textos mais complexos, interpretação de tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis e resolução de situações-problema de contextos diversos. Vinte e sete por cento das pessoas foram classificadas como Analfabetas Funcionais, com 4% correspondentes ao nível Analfabeto.

Se ainda registramos um elevado número de adultos fora da leitura e da escrita, também não conseguimos, até 2016, garantir o preceito constitucional do acesso universal à escola. Inserimos parcela majoritária das crianças no ciclo da alfabetização, mas segundo o último Censo Escolar do MEC, divulgado pelo INEP (2016), cerca de 3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos estão fora da escola. Entre as matriculadas, os resultados de desempenho são muito insatisfatórios, no que diz respeito à qualidade e funcionalidade da alfabetização.

Atualmente, temos como referências as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A primeira régua instituída pelo INEP foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se baseia na taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (Prova Brasil, para escolas e municípios e Avaliação da Educação Básica (SAEB), para estados e o índice nacional, realizados a cada dois anos). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, baseadas no desempenho alcançado na avaliação anterior, mas o objetivo do governo federal, quando instituiu o sistema, era que todas as escolas alcançassem 6,0 pontos até 2022 (o índice varia de 0 a 10).

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005. O parâmetro de evolução adotado pelo governo, ou a meta que se busca para as escolas, é o patamar educacional determinado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE é um fórum internacional criado em 1961, composto atualmente por 35 países, com sede central em Paris, França. Teoricamente foi criado para embasar políticas públicas nacionais, mas na prática atua como um forte determinante dessas políticas, especialmente em países mais pobres, através da oferta (ou retirada) de investimentos. A partir de seu *Programme for International Student Assessment* (PISA), considera que o Brasil é um país parcialmente alfabetizado, em comparação com os outros 64 países pesquisados a cada triênio. Dados publicados em 2015 (MEC, 2017) constataram que, no quesito leitura, o Brasil encontra-se 80 pontos abaixo da média mundial. No ranking produzido por esta instituição, ocupamos o 55º lugar, com média de 407 pontos no PISA. Ainda segundo o PISA, 50,99% dos alunos brasileiros não alcançaram, em 2015, o nível 2 (nível básico) de fluência de leitura.

Os resultados são distribuídos em uma escala de sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6).

Os fracos resultados obtidos no PISA de 2015 foram ainda piores que os já registrados em 2012, quando a média em leitura atingiu 410 pontos, também inferiores aos registrados em 2009. O declínio da qualidade da educação pública indica que a cada dia nos distanciamos da meta estabelecida pelo próprio governo federal, que era sair da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do Ensino Fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022 (INEP, 2015b).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Por seu caráter nacional e universal (já que segue o padrão preconizado pelo PISA), recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

A partir de 2013, foi instituída ainda a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada anualmente, visando a um caráter censitário, avaliando a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas, busca captar os resultados alcançados com o Pacto adotado na Federação, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que preconiza a alfabetização plena no primeiro ciclo de ensino, a concluir-se aos 8 anos de idade (MEC, 2012). Os resultados da ANA de 2016 não foram disponibilizados pelo MEC até o mês de outubro de 2017, só podendo ser consultados por unidade escolar. A prova foi aplicada em 2,5 milhões de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em mais de 50 mil escolas de todo o Brasil. Os resultados da ANA de 2014 haviam apontado que uma em cada cinco crianças do 3º ano só consegue ler palavras isoladas, enquanto 56,7% só conseguem localizar uma informação explícita em um texto longo, se ela estiver na primeira linha, lembrando que o terceiro ano deveria representar a completude do processo de alfabetização (FAPESP, 2015), demonstrando a reedição, no PNAIC, do fracasso da escola pública brasileira em atingir suas metas.

A outra face da moeda, que diz respeito à universalização do ensino, colocou a educação diante do desafio de ter a diversidade como um valor democrático a ser cultivado, mas paradoxalmente foi por força de Lei que nos vimos diante da responsabilidade de construir um sistema educacional que acolha a todos os alunos e atenda a todas as suas necessidades. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) entrou em vigor efetivamente em fevereiro de 2016, mas, desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a legislação brasileira vem sendo adaptada e modificada para lidar com um contexto de inclusão social das pessoas com deficiência, inclusive no âmbito escolar, referindo-se especificamente aos alunos

portadores de deficiências físicas e mentais (Ministério Público, 2011). O convite feito à comunidade escolar para a instauração de uma escola inclusiva é que se revejam não somente os procedimentos, mas também a própria postura da escola diante da educação. Nesta proposta, não basta assegurar a matrícula e a permanência do aluno com deficiência na escola regular, mas garantir um projeto político-pedagógico que seja acolhedor das singularidades e especificidades de cada criança, ou o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade, o que fatalmente passa pelo reconhecimento dos potenciais individuais de aprendizagem e o estabelecimento de estratégias e metas singulares.

As formulações sobre educação inclusiva no Brasil podem e devem refletir também a exclusão a que ainda estão submetidas parcelas significativas das crianças, especialmente as mais pobres, que não se alfabetizam, mesmo frequentando a escola. A educação segregadora é repudiada na perspectiva da inclusão, no entanto os parâmetros homogeneizantes de alfabetização, que definem as estratégias e metas a serem atingidas e que são estabelecidos a quilômetros-luz da realidade de cada criança brasileira, coloca aos educadores o paradoxo entre atingir metas e resultados, e educar para a diversidade, via singularidade. A situação da educação brasileira não será resolvida somente com métodos e técnicas, que têm sua importância, mas ignoram a necessidade do olhar singular para cada aluno. Não se trata de olhar as crianças, especialmente as que enfrentam resistências ou desafios singulares, como casos de inclusão, mas efetivamente promover a inclusão de todas na relação com o conhecimento, através da percepção de suas possibilidades e o estabelecimento de objetivos singulares, potencializando assim todos os resultados, inclusive das que hoje não atendem adequadamente às exigências das réguas do MEC.

Os sistemas avaliatórios como SAEB, Prova Brasil, ENCCEJA e ENEM têm como parâmetro a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo o INEP (2011), com a TRI desenvolve-se uma escala padrão de conhecimento, para “superar” a dificuldade imposta pela subjetividade inerente ao processo de aquisição do conhecimento, que reconhecidamente não pode ser mensurado diretamente. A alternativa é utilizar instrumentos de medida que busquem então mensurar esses processos indiretamente, porém metrificando somente algumas competências e/ou habilidades de maneira fragmentada, insuficientes para verificar se as crianças são realmente capazes de ler e compreender um texto completo, ou detectar as múltiplas habilidades envolvidas com uma operação matemática. A adoção no Brasil desses parâmetros internacionais, que também são adotados largamente em todos os países avaliados no PISA, gera estatísticas que não dialogam com a realidade da escola brasileira, a regionalidade cultural de nossas crianças e as habilidades mais complexas envolvidas na

produção de sujeitos letrados. Enquanto estatísticas, na função de promover comparações e estabelecer metas gerais, têm sua contribuição, no entanto cada dia mais escolas adequam suas sequências didáticas e seus métodos de avaliação focadas nos resultados dessas avaliações externas, o que compromete ainda mais a qualidade da educação básica no Brasil.

No chão da escola, segundo a percepção dos entrevistados, os resultados das avaliações externas trazem pouca ou nenhuma contribuição para o enfrentamento das dificuldades em sala de aula, ou para a adoção de novas perspectivas, conforme sustentamos abaixo através das tramas narrativas realizadas através dos recortes das entrevistas.

2.1.1 Percepção dos professores entrevistados sobre as avaliações externas

Esses processos de avaliação caracterizados como avaliações externas estão presentes no contexto de trabalho de todos os professores entrevistados, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e na opinião de Jussara, desfocam a escola de seu objetivo central que é produzir relação com o conhecimento. Não se trata de não avaliar, de não estabelecer metas, pelo contrário, trata-se de abarcar estratégias objetivas e também subjetivas, que tenham como princípio claro o estabelecimento de critérios para cada linguagem. Considera-se que o que as avaliações externas mais favorecem é uma relação consumista, tendo o conhecimento como um produto a ser entregue e é esse aspecto que não favorece o apreço pelo conhecimento. O que podemos observar é que o professor focado na meta e no resultado externo, não foca na criança.

No Ensino Fundamental, foram citados especialmente o Saresp e a Prova Brasil. Os professores entrevistados nesse trabalho, ligados ao Projeto Desafios, concluem que na configuração de alfabetização que praticam, essas provas tornam-se muito fáceis e seus resultados não representam uma preocupação da escola, inclusive não existindo uma preparação específica para a Prova Brasil, por exemplo, nem uma contribuição desse instrumento para o contexto de aula, a não ser para o prestígio da escola. Isso se dá porque, quando se alfabetiza pela literatura, essas avaliações externas, que são mais funcionais e exigem uma leitura mais fragmentada, tornam-se muito mais fáceis para as crianças que desenvolveram a capacidade de interpretar textos mais complexos e polifônicos. Surge, porém, a necessidade de acrescentar questões de múltipla escolha nos processos de avaliação internos, para trabalhar a forma de responder predominante nas externas. A Prova Brasil é considerada descontextualizada e feita por pessoas que estão fora do vínculo da sala de aula e do contexto regional do aluno.

Nas escolas mais periféricas, que possuem salas multisseriadas, por exemplo, avaliações como o Saresp não têm sensibilidade para captar como as questões ou conteúdos são trabalhados, porque se não se tem condições de trabalhar muitos conteúdos em função da heterogeneidade, pode-se trabalhar muito bem com alguns que sequer estão presentes no Saresp. Outro aspecto é que dependendo da escola e de sua realidade, não necessariamente todos os conteúdos são trabalhados nas séries previstas pelo Saresp e pela Prova Brasil. Por outro lado, na maioria das escolas públicas essas avaliações interferem muito no conteúdo a ser trabalhado, que fica atrelado aos indicadores internacionais de qualidade que fogem ao objetivo principal que é o conhecimento, distorcem o que deve ser considerado primordial, o essencial e geram uma realidade de treinar para ir bem nessas avaliações, mesmo que isso não implique efetivamente em saber ler e escrever.

Em síntese, na percepção dos entrevistados com a qual concordamos, as avaliações externas focam-se nos resultados, não importando as singularidades dos processos. Haveria a necessidade de se realizar outros tipos de avaliações, por meio de outros instrumentos e, no cruzamento dos resultados, produzir políticas mais regionalizadas. A avaliação, da forma que é feita, não atende às necessidades das crianças e das escolas brasileiras e não indica estratégias mais efetivas para que os resultados melhorem.

Viriato: “(...) Saresp. A escola não observa esses resultados (...)”.

Jussara: “(...) A Prova Brasil, a prova x, y, (...) interferem muito no conteúdo que é instituído para a escola pública. (...) Sai do objetivo (...) que é o conhecimento, distorcem o (...) essencial, o primordial (...)”.

Ivete: “(...) O Saresp (...). A Prova Brasil. Nos parâmetros que eles têm lá, a gente está bem. O que eles seguem é muito fácil. (...) Nunca apareceu: vamos começar a fazer simulados, (...) as vezes a escola ganha uma verba x porque atingiu tal ranking de nota. Aqui não. (...) A contribuição que traz é o prestígio da escola (...). Não concordo como (...) é feita (...), pessoas que estão num contexto, joga para o Brasil inteiro. (...) Não é contextualizado, não é da realidade deles. (...) Têm salas multisseriadas. (...) Tem que ter uma avaliação (...) que leve em conta a realidade de tal lugar, os resultados seriam diferentes (...)”.

Rebeca: “(...) A gente fica sabendo dos resultados, mas isso não tem nenhum peso (...)”.

Vera: “(...) É sempre um instrumento de controle, mas não interferem na nossa prática. (...) Quando você ensina pela literatura, com mais complexidade, as crianças conseguem resolver provas mais funcionais, com textos do cotidiano, que é o que tem nessas avaliações. (...) Se está indo bem na nossa avaliação, ela vai bem nessas avaliações externas que estão se pautando pela média hegemônica. (...) Às vezes que a gente mudou algo foi quando começou a colocar mais a múltipla escolha, para elas aprenderem a lidar com esse universo da exclusão (...)”.

Já o ENEM e os vestibulares, na percepção de Viriato, geram um conflito básico na escola: formar para o vestibular ou formar para a vida. A escola não quer formar para o vestibular, mas se não tiver esse foco perde o público, principalmente se for uma escola particular. As famílias exigem um bom desempenho no vestibular, tendo dificuldade de considerar outros focos importantes da escolarização. Os demais professores criticam também o ranking das escolas a partir dos resultados no ENEM e nos vestibulares, não levando em conta o quanto o aluno é capaz de reter os conteúdos conceituais, a partir de como são trabalhados na escola, sendo essencialmente um instrumento de controle.

Viriato: “(...) ENEM, aprovação em vestibulares, pesa muito, a escola fica em conflito: formar para a vida ou formar para o vestibular. Não quero formar para o vestibular, mas se eu não formar vou perder o meu público, é uma escola particular, se não tem público, não tem escola. (...) É uma exigência das famílias. As escolas que têm bons resultados no Enem, na Fuvest, são mais concorridas, as outras são vistas como mais fracas. O que se está pensando é o quanto essa escola consegue fazer o aluno reter conteúdos conceituais (...)”.

Rebeca: “(...) O vestibular. (...) Por um lado tem uma fala que não é o objetivo da escola, (...) quem entra no vestibular, as pessoas ficam felizes, tem uma divulgação do nome dos alunos que entraram nas faculdades federais, estaduais, isso é contraditório, (...) não é tão importante, mas comemora (...)”.

2.1.2 Percepção dos gestores sobre as avaliações externas

Todas as escolas pesquisadas participam em algum nível de avaliações externas, mas essa é uma estratégia ainda pouco referida e arraigada na maioria das escolas, na avaliação dos gestores entrevistados. Luís elenca as Feiras de Ciências, Olimpíadas do Conhecimento e a contratação sistemática de institutos que averiguem se o que os alunos estão aprendendo responde ao paradigma atual em relação a outras instituições e internamente, ao longo do tempo. Avalia, Geekie e TRI são metodologias referenciadas no Saresp geralmente utilizadas. O objetivo é alcançar um diagnóstico preciso. A escola continua em busca por avaliações externas que proponham mais inteligência na interpretação e na análise dos dados, para ampliar o retorno e a aplicabilidade das informações, relacionando o conteúdo foco do aluno, do grupo e da escola, bem como competências e habilidades. O “Toefl” é uma referência externa para o ensino de inglês e o Cambridge, como optativo para alunos do EM. O resultado no ENEM é apontado como um critério de seleção utilizado pelos pais para a escolha da escola, na interpretação de Ana.

A forma como a escola utiliza a avaliação externa é que pode determinar se é uma ferramenta positiva ou negativa, se os resultados constituem uma referência ou uma camisa de

força. Todo tipo de inteligência que possa municiar a escola, os coordenadores e os professores para aprimorar sua atuação é considerado bem-vindo para que a escola possa direcionar sua atuação ao perfil de aluno que quer formar, mas muitas escolas têm buscado atingir resultados positivos em avaliações externas como uma forma de posicionamento no mercado e isso desfoca os interesses e necessidades dos seus alunos.

Luís: “(...) Vejo com muito bons olhos. Poderiam ser trabalhadas (...) de maneira muito ruim, como uma espécie de grau do aluno, mas como forma de diagnóstico e de informação pra municiar a coordenação e os professores (...), todo tipo de inteligência, (...) são ricas pra permitir que (...) consigam atingir seus objetivos do tipo de aluno que quer formar. (...) Baseados somente na nossa intuição, seríamos bastante arrogantes. São (...) saudáveis esses processos externos como referência, não como camisa de força (...)”.

Luís: “(...) Desde Feira de Ciências, Olimpíadas de conhecimento e sistematicamente contratamos algum instituto que consiga nos dar referência sobre se o nosso aluno está ou não aprendendo o que está dentro da literatura, do paradigma, em relação as outras instituições e em relação a nós mesmos. Já teve o Avalia (...). O Geekie, (...) que faz série por série. (...) Nos dá referência (...), permitindo um diagnóstico mais preciso. (...) Está discutindo a contratação de uma terceira empresa que tem um pouco mais de inteligência nos dados, (...) mais precisão sobre qual conteúdo é foco do aluno, (...) da sala, (...) da escola, conteúdo ou habilidade, (...) uma inteligência para municiar os professores nos seus planejamentos. A ideia é produzir uma gama de informações, transparência para todos os atores da escola (...) e ao mesmo tempo um planejamento mais refinado sobre os lugares que você tem mais dificuldade. Além disso temos o Toefl, que é uma referência externa em inglês. (...) Para alunos do EM (...) Cambridge (...)”.

Ana: “(...) Estamos participando mais, ainda é muito modesto. (...) Algumas Feiras de Ciências, (...) a partir do interesse de um ou outro professor, um ou outro aluno. Participamos de Olimpíadas, fomos muito bem na olimpíada de história, tem a de matemática, física, química. Tem o ENEM, (...) Qual é a posição no ENEM? (...) Estamos ampliando, estruturando melhor isso (...)”.

Na escola dirigida por Marcos, a Prova Brasil e o Índice de Qualidade da Educação Infantil são avaliações externas referenciais para as discussões internas da equipe, buscando usar os resultados como indicadores de processos internos possíveis, mas o diretor salienta que o foco não pode estar em ensinar para a avaliação, porque a escola tem que criar condições para o desenvolvimento da criança, não a projeção de uma marca em uma relação consumista com o aprendizado.

Marcos: “(...) Uma escola, que é considerada inovadora, (...) não tenho os números da avaliação externa do A.L., mas imagino que não são bons. Não é esse o foco (...). A escola está errada? Eu acho que não. Tem muita escola que tem uma prática de ensinar para a avaliação e está no top. Qual é a melhor escola? É o A.L., embora o número aponte para a outra. Não gosto desses números, prefiro a avaliação que a gente faz internamente. Agora, se eu tenho o resultado da avaliação externa, eu uso, (...) não para treinar para aquilo, é para conversar. Olha professor (...), o que

você entende disso? Dá para mudar? Tivemos o índice de Qualidade da Educação Infantil, para avaliar a qualidade da escola, (...) Professores, pais, funcionários, o pessoal da limpeza, o pessoal da merenda, todo mundo para avaliar se a escola está criando condições para que essas crianças se desenvolvam (...)”.

O que pudemos verificar ao avaliar os resultados divulgados pelo MEC, através do INEP, construídos a partir de parâmetros internacionais de qualidade do ensino, é que a realidade da educação brasileira ainda é de forte exclusão, não só para os adultos que não se alfabetizaram, mas também para a maioria das crianças que ingressam na escola. Os indicadores da educação, criados como métricas objetivando descartar os processos subjetivos de relação com o conhecimento, instauram uma lógica consumista e perversa dos processos escolares, não sendo capazes de fornecer subsídios para o enfrentamento das dificuldades regionais. Essa percepção é compartilhada com os professores participantes do Projeto Desafios, que verificam poucas contribuições das avaliações externas, ao aplicá-las em alunos alfabetizados via literatura e textos mais complexos.

Por outro lado, os preceitos de uma escola inclusiva, que são excelentes para a construção da diversidade e da heterogeneidade na escola, em seu microrreflexo da sociedade mais igualitária em que almejamos viver, foram impostos por força de lei, direcionando-se exclusivamente para crianças portadoras de deficiência física e mental e não trazendo consigo os indispensáveis investimentos em estrutura física, recursos humanos e formação profissional, que seriam capazes de efetivamente incluir essas crianças e todas as outras que já estão dentro da escola, mas excluídas da leitura. No debate com os educadores, elucida-se que a importância desses parâmetros se dá quando é possível coletivamente debater seus resultados, conhecer os interesses e dificuldades de cada aluno, de cada turma, de cada comunidade, não para ranquear, como prevê uma lógica consumista aplicada tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares. As avaliações externas contribuem, se forem utilizadas para pensar, de maneira inteligente, como avançar no Projeto Pedagógico que se propõe implementar em cada unidade escolar.

Para aprofundarmos a compreensão dos desafios postos no presente, faz-se necessário acompanhar o percurso histórico dos processos de alfabetização no Brasil. Assim, propomos três eixos norteadores: 1. As explicações para o Fracasso Escolar. 2. Os processos metodológicos em evolução cronológica e 3. Os discursos medicalizantes impregnados na educação.

2.2 Perspectiva histórica

O processo que culmina com mais da metade das crianças não se alfabetizando ou não tendo leitura suficiente para prosseguir seus estudos tem sido chamado historicamente de “Fracasso Escolar” e tem seu berço na universalização do ensino público. Conforme discussão apresentada em dissertação de mestrado (Mariana Giorgion, 2012), Fracasso Escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado como, além da reprovação e evasão, a aprovação com baixo índice de aprendizagem. Ao assumirmos como premissa que a apropriação da linguagem é a própria possibilidade de existência social e humana, a privação de escolarização, de acesso às diversas linguagens que a humanidade desenvolveu para pensar, compreender e intervir no mundo, é privação de humanidade. O fracasso, para Rosa Montero (2004), adoece, mata e o atrelamento do surgimento do conceito de Fracasso Escolar ao acesso à escola pública e gratuita das classes trabalhadoras urbanas e rurais é fundado por Patto (1999) e outros estudiosos da educação (Forgiarini e Silva, 2007), apontando para a reflexão sobre se algum dia, de fato, a escola pública, através de seus professores, seus alunos e sua comunidade, captou a essência do que seria seu logro, ou, mais grave, se ela nunca foi dirigida para efetivamente produzir a escolarização das massas.

O surgimento da escola pública estaria respaldado por duas grandes frentes: uma delas no contexto da Revolução Francesa (1789) que engendrou a burguesia e destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político e a Revolução Industrial (1780), que configurou o modo de produção capitalista e favoreceu os processos de industrialização, urbanização e migração.

Em um contexto mundial, as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista foram estendidas para justificar as dificuldades de aprendizagem dos segmentos sociais explorados. Na década de 1930, a ênfase volta-se para a atribuição desse fracasso às diferenças individuais e os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem à medicalização do fracasso e na década de 1940 a medicalização é a resposta para a dificuldade de aprendizagem.

É também nesse período que são gestadas novas explicações, deixando-se o forte apoio em fatores biológicos e passando a admitir um viés cultural, disseminando a ideia de que o meio cultural do qual as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores,

hábitos, habilidades e normas, dificultando a aprendizagem. Essa versão atingiu seu ponto mais alto nos anos 70 do século passado, quando se elaborou a teoria da “carência cultural”.

Desenvolve-se uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe como mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes (Patto, 1999). Segundo essa vertente, a deficiência é da criança pobre e de sua família e lhes prometem uma igualdade de oportunidades impossível de ser alcançada através de programas de educação compensatória. A escola compensatória, baseada na teoria da carência cultural, já nasce condenada ao fracasso, quando parte do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

A teoria da carência cultural se apoiou fortemente em autores americanos, como Basil Bernstein (Bernstein, 1961³) que sustentava a existência de modos diferenciais de linguagem alicerçados nas classes sociais. Para esse autor, as crianças provenientes da “classe baixa” apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura, déficits no vocabulário, compreensão limitada, indiferença à gramática e à sintaxe, planejamento verbal restrito, pensamento rígido, lentidão na leitura e na escrita, dentre outras peculiaridades.

Em uma perspectiva metodológica, no Brasil a alfabetização surge informalmente nas casas das poucas famílias letradas, rumo a um processo sistematizado e técnico, conduzido por profissionais preparados para esse fim. No entanto, a permanência crônica do fracasso da alfabetização de parcela significativa dos estudantes sempre deu margem à interpretação de que o erro estava também na técnica empregada, ao lado das já apresentadas explicações diversas, relacionadas à insuficiência da criança, da família e da escola. Em contraposição ao método tradicional (aquele que estava regulamentado pelo Estado na época), surgiam novos e revolucionários métodos, que deviam substituir, pela via da negação, a “tradição” vigente, implementando dessa forma uma nova tradição, uma nova “escola” de alfabetização (Mortatti, 2000, 2006).

Em um primeiro momento, que se estende até o final do Império, o ensino era desorganizado e as poucas escolas existentes trabalhavam a partir de aulas régias, que tinham alunos de todas as idades e níveis de aprendizado. Disponha-se de pouco material para

³ BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In. PATTO, M. H. S. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Pp. 145 a 165.

trabalhar e o desejo do professor de ensinar, e dos alunos de aprender, era a principal ferramenta de trabalho, “funcionando” assim por muitas décadas.

Em meados do século XIX, iniciava-se o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, essa se restringia à caligrafia e à ortografia, e seu ensino à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação), que vigorou no país por muitas décadas, mas em 1876 é publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, que inaugura o “método João de Deus”, ou método da palavração (ainda hoje muito disseminado em Portugal, assim como a cartilha Caminho Suave, no Brasil). Surge a primeira disputa metodológica entre a palavração e os que sustentavam os métodos sintéticos (Mortatti, 2006).

No final do século XIX e início do século XX, as Escolas Normais paulistas, voltadas para a formação de professores alfabetizadores, trazem ao cenário nacional o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana. Baseava-se em princípios didáticos, a partir da concepção da criança como um ser biopsicofisiológico. Neste método, a leitura deve se iniciar pelo todo, para depois se desmembrar as partes constitutivas. A metodologia analítica se disseminou pelo Brasil e as cartilhas produzidas se restringiam a essa estratégia, não sem resistência da tradição vigente. A escrita não foi foco de atenção, já que ainda se resumia à questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e a do tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que se resolvia com treino, especialmente cópia e ditado. Em uma tentativa de síntese, o que implica um certo simplismo, as disputas ocorridas nesse segundo momento fundam uma outra nova tradição: o ensino da leitura se dá a partir de uma ordem didática subordinada ao funcionamento fisiológico do psiquismo da criança.

Já o terceiro momento é caracterizado por uma tentativa de sintetização das metodologias dicotômicas, inaugurando a época dos métodos mistos, ou a relativização da importância dos métodos e buscando, a partir das pesquisas desenvolvidas por Lourenço Filho

(1934⁴), focar nas possibilidades de aprendizado das crianças e na construção de salas de aula homogêneas baseadas no nível de maturidade dos alunos para a alfabetização. A questão da metodologia do ensino é relativizada, mas a criança ainda é classificada a partir de suas habilidades visuais, auditivas e motoras. Vai se consolidando assim uma perspectiva de que é necessário medir e classificar os potenciais de aprendizagem, a partir dos resultados obtidos pelas crianças em provas de conhecimento e habilidades. A escrita continua sendo, como antes, uma questão de treino caligráfico e ortográfico.

Apesar disso, o final da década de 1950 e início da década de 1960 é marcado por um contexto de forte mobilização política, com a expansão das organizações de trabalhadores, no campo e nas cidades, que ecoa na reflexão sobre como a educação é praticada nas escolas públicas. As classes médias - sobretudo intelectuais e estudantes - estão presentes nos partidos políticos (o Partido Comunista Brasileiro - PCB ocupa lugar de destaque no quadro intelectual da época, tendo entre seus membros jornalistas, artistas, professores e profissionais liberais em geral) e em entidades como a União Nacional de Estudantes - UNE. A militância política e o engajamento intelectual andam de mãos dadas e os temas do debate político ecoam diretamente nas produções artístico-culturais e reverberam na educação. É nesse contexto que surge no Rio de Janeiro, em 1961, o Centro Popular de Cultura da UNE (Itaú Cultural, 2015), inspirado em Carlos Estevan Martins, propondo uma cultura nacional, popular e democrática, por meio da conscientização das classes populares. A ideia norteadora do projeto diz respeito à noção de Arte Popular revolucionária, concebida como instrumento privilegiado da revolução social. A defesa do caráter coletivo e didático da obra de arte, e do papel engajado e militante do artista, impulsiona uma série de iniciativas, como a encenação de peças de teatro em portas de fábricas, favelas e sindicatos, a publicação de cadernos de poesia e a realização de filmes autofinanciados.

É nesse contexto de efervescência política e cultural que um dos maiores educadores da história do Brasil, Paulo Freire, conceitua e contextualiza seu modelo de educação popular, que preconiza a superação da miséria e da opressão via educação (Freire, 2011). Nascido na cidade do Recife, capital de Pernambuco, em 1921, Paulo Freire formou-se em direito, mas foi circulando por todo o Estado de Pernambuco durante a década de 1950 como diretor da Divisão de Educação e Cultura do SESI e pelo Brasil entre os anos de 1960 e 1964, que

⁴ Lourenço Filho, 1934, apud MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil In. Seminário Alfabetização e letramento em debate", Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

aprendeu a escutar o povo, produzindo e sistematizando seu pensamento pedagógico. Paulo Freire centrou sua reflexão na educação de jovens e adultos (naquela época os índices de analfabetismo beiravam os 65% de toda a população adulta), chocando-se com a ideia de que a educação deveria ser um instrumento para o trabalho e propondo que se estimulasse nos alunos a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política, substituindo a educação bancária (aquela em que você deposita no aluno um determinado conhecimento), pela educação construída com e pelo aluno, pois é a partir do conhecimento, da leitura e da palavra que as pessoas pronunciam o mundo em que vivem, fazendo parte dele, interferindo nele e decidindo sobre ele. Foi autor de livros como “Educação como prática da liberdade” (1967/2011) e “Pedagogia do Oprimido” (1968/1986), dentre outras dezenas de obras importantes. Foi professor universitário no Brasil e no exterior, durante os 16 anos em que permaneceu no exílio como vítima do golpe militar de 1964. Na década de 1990 foi secretário municipal de educação de São Paulo, na gestão de Luíza Erundina, estabelecendo como política pública quatro eixos voltados para a democratização da educação, sendo eles: 1. Democratização da gestão. 2. Acesso e permanência. 3. Qualidade da educação. 4. Educação de jovens e adultos (Dalva de Souza Franco, 2014). Faleceu em 1998, tendo se consagrado como um dos maiores filósofos e pensadores da educação em todo o mundo.

A ditadura militar, que dominou o país entre 1964 e 1985, abriu poucas brechas para a pesquisa e evolução de conquistas no cenário da educação, abafando com violência e repressão o movimento popular, mas foi marcada pela instauração da primeira grande campanha governamental pela alfabetização de jovens e adultos, o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral), que tinha como estratégia metodológica uma alfabetização *funcional*, ou unicamente focada no ensino de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos, sem compromisso de formação mais ampla em outros aspectos (Ebenezer Takuno de Menezes e Thais Helena dos Santos, 2001). A meta inicial da ditadura era erradicar o analfabetismo em 10 anos e o Mobral foi expandido para todo o cenário da alfabetização no Brasil, incluindo sua metodologia nas séries iniciais, com crianças. Nenhum de seus objetivos chegou realmente a ser alcançado e o programa foi extinto em 1985, junto com o regime militar.

Na década de 1980, temos mudanças significativas no cenário nacional que se refletem de maneira importante na educação. A pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou novo fôlego, mas as afirmações sobre as características da clientela continuaram a ser as mesmas dos anos de 1970. A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções gigantescas, mas a universalização começa a ser encarada como problema chave para o crescimento econômico.

Metodologicamente, as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreira são amplamente encampadas por pensadores da educação no Brasil, propondo-se não um novo método, mas uma nova concepção, levando-se em conta a forma de ensinar, ou a constituição física e psíquica da criança sob a ótica biológica, mas priorizando o processo de aprendizagem. As pesquisas de Jean Piaget sobre as fases do desenvolvimento infantil sustentam essa visão e a universidade se rende às novas estratégias, denominadas de construtivistas, e uma enxurrada de livros, artigos, textos e materiais didáticos são distribuídos aos alfabetizadores, numa militância acerca da *verdadeira* forma de ensinar.

Ainda hoje, o construtivismo é tido como referência para os processos de aprendizagem, sendo inclusive a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Mortatti, 2006), para a prática de uma alfabetização verificável. Segundo Mortatti, é ainda nesse momento que nos encontramos, agora sob a égide de uma nova tradição, baseada na compreensão de quem aprende e de como se aprende a língua portuguesa. A crítica de Mortatti (2006) recai sobre a ideia de que nessa nova concepção tem-se a ilusão de que a aprendizagem independe do ensino, chegando-se ao ponto de sugerir que é possível existir bons processos de ensino, mesmo que estes não resultem em nenhuma aprendizagem por parte dos alunos. Surge também na década de 1980 o discurso interacionista, baseado no pensamento de Lev Vigotsky, que se cola em parcela do movimento construtivista, entendendo a importância do sentido e da relação que alunos e professores estabelecem com o texto, para o fomento da alfabetização e o papel dos pares para o aprendizado significativo.

Durante os anos de 1990, as políticas educacionais se utilizaram de palavras-chave ligadas a uma ideologia liberal, como desregulamentação, descentralização e flexibilização, que diziam estimular a autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, mas desencadeavam o esvaziamento de conteúdos da escola, subestimando a fortuna crítica a ser transmitida e a necessária contextualização histórica, econômica, política e social dos conhecimentos propostos aos alunos. Nesse contexto, o fracasso escolar é tido como resultado da má qualificação dos professores, acentuando a era da reciclagem e da capacitação (esses conceitos serão melhor trabalhados no capítulo 7, sobre formação de professores).

No início do século XXI, uma nova onda medicalizante dominou o cenário da educação (Collares, Moysés e Ribeiro, 2013). Na atualidade, a brecha para a inserção de discursos generalizantes, culpabilizantes e hegemônicos sobre as dificuldades de aprendizagem ainda se dá pela dificuldade da escola em enfrentar os maus resultados alcançados pelos alunos, no entanto, o *lobby* da indústria farmacêutica, apoiado por uma visão “moderna” de educação como um produto a ser obtido ao final de um ciclo e da necessidade

extrema de calar os sintomas presentes na escola, fomentou o encaminhamento de crianças para médicos neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e outros que pudessem determinar, apoiados no DSM III, IV e V, rótulos elaborados a partir da listagem de sintomas e comportamentos, reencontrando os motivos biológicos para o fracasso. Segundo Renata Guarido e Rinaldo Voltolini,

A ideia de que um fenômeno – a dificuldade de aprender – tenha como causa o que vem sendo considerado doença – hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, depressões na infância etc. – não mais parece surpreender: está em capas de revistas semanais, nas revistas dirigidas aos pais, nas páginas dedicadas às boas novas científicas de qualquer jornal.
(Guarido e Voltolini, 2009, p. 240)

Diferente da década de 1930, a nova onda de medicalização oficialmente se apoia menos em parâmetros raciais e de classe social para determinar as formas de ser e existir, pregando uma assepsia ideológica, mas traz ainda para o cenário da educação novos diagnósticos e tratamentos que pouco ou nada dizem ao professor e à escola sobre essa criança que cresce rodeada por estímulos não digeríveis e simbolizáveis e nem sobre como enfrentar as dificuldades que ela apresenta diante de seu contexto social.

A inserção da criança no universo da leitura fica, na prática, condicionada a partir da reserva a aqueles que, ao possuírem um laudo médico, deixam de ser avaliados, questionando sua inserção nas estatísticas oficiais de desempenho da escola e não exigindo (nem instrumentalizando) o professor com estratégias de enfrentamento das dificuldades. A “tolerância” à dificuldade passa pela desistência da relação com essa criança e com sua introdução no universo do conhecimento, deixando a cargo das substâncias químicas e intervenções clínicas o “tratamento” dos sintomas relacionados à curiosidade e à relação com os limites que a vida social impõe a todos.

Segundo Tfouni (1995), o letramento é a própria forma como o sujeito inserido em determinada sociedade letrada se relaciona com esse sistema de escrita, portanto, todos estão inseridos no letramento, que se torna um *continuum*, concebendo graus de inserção e relação. Alfabetização, para Tfouni, é diferente de letramento, pois é só uma parte desse processo. Associando conceitos de Análise do Discurso e Psicanálise, a autora propõe a ideia de autoria como central na compreensão da forma como a criança se apropria do discurso social em que está inserida, seja ele oral ou escrito, nos aproximando da concepção de alfabetização que embasa e sustenta o Projeto Desafios e o lugar do professor que procuramos explorar neste trabalho.

Para os profissionais entrevistados, a medicalização da infância, o não reconhecimento da autoridade do professor e da escola sobre os processos de ensino e aprendizagem e a não valorização do processo singular de relação com o conhecimento que cada criança constrói em seu percurso distancia ainda mais a educação de seus resultados, sendo necessário estabelecer um olhar particular, institucional, sobre a natureza da dificuldade e um processo coletivo de discussão, dentro da escola, para manejar seu deslocamento.

2.2.1 Percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem

As inúmeras dificuldades de aprendizagem são um foco importante na reflexão sobre a contribuição de um olhar para a subjetividade da criança. Para os entrevistados a dificuldade é o lugar da dor e do amor, quando ambos atuam no sentido de produzir nós no processo de aprendizagem, pela angústia que mobiliza na criança, geralmente desproporcional a sua maturidade para suportá-la. Segundo Jussara, uma das formas de iniciar as relações com o conhecimento mobilizando resistência é propor um modelo adultocêntrico, focado nos interesses dos professores e sustentado na repressão e na contenção, não estabelecendo *links* com o prazer da criança. Refere também o entrave encontrado junto às crianças que chegam à escola sem uma relação prévia de familiaridade com o conhecimento, uma não vivência com os adultos de uma relação de apreço, de afeto, pela cultura, pela leitura, tornando essa realidade uma coisa muito distante, uma decifração impossível naquele primeiro momento, ou um ponto de sofrimento psíquico, de conflito relacional. Apresentar uma distância, ou uma dificuldade, não significa não poder encontrar outras formas de relação, mas cabe ao profissional realizar o manejo, a apresentação cuidadosa e a investigação das possibilidades.

Conhecer é entrar em processo associativo com sua memória, com sua linguagem. A relação técnica conteudista, uma conta de matemática que não tem a alegria do raciocínio, da descoberta, do desafio, por exemplo, ou uma técnica de juntar letras e formar palavras, juntar palavras e formar frases, não apresenta para a criança o prazer que pode existir através da leitura e da escrita, tornando a atividade só a obrigação de aprender a ler e escrever. Esse exercício técnico, de repetição, que também é indispensável na escola, quando é falaciosamente anunciado como a própria relação com o conhecimento, afasta a criança da aprendizagem, porque o único ganho é o amor do outro, a aprovação de professores e pais. A dificuldade se acentua quando a “solução” apresentada para a dificuldade é o reforço do esforço repetitivo, carente de sentido. A criança que não foi desejada no lugar de conhecer, se

vê agora desejada no lugar de não aprender e como o que se propõe não é mudar essa relação, ela se cristaliza pela nomeação de não aprendiz.

Na dificuldade de aprendizagem pode existir a curiosidade, o desejo, mas também pode existir uma resistência, como existe em todo aprendizado, mas ainda maior, uma angústia relacionada às perguntas que não se sabe, ou que são difíceis de responder. Quando as crianças se deparam com as dificuldades e não veem uma possibilidade de superá-las, não conseguem produzir antecipações dos resultados, ou elaborar hipóteses sobre o caminho a ser percorrido, o desejo da criança vira angústia excessiva e o processo de aprendizagem vira um sintoma, já que, ao invés de se deparar com os desafios postos em cena, a criança carrega de afeto a mecanização do estudar. É preciso saber perguntar na medida da possibilidade da criança, num contínuo crescente, para que ela também tenha a satisfação de acertar, de raciocinar, de deduzir, de criar, no seu limite.

Existem inúmeros padrões de dificuldades, desde aqueles pontuais, com um conteúdo específico, até as mais generalizadas e é preciso rapidamente reconhecê-las e manejá-las. Vera percebe que uma criança que apresenta entraves logo no início do ensino fundamental, se cristaliza, passando a viver nesse lugar por toda a sua escolarização.

Jussara: “(...) Quando têm uma relação com o conhecimento que não é uma relação familiar. (...) Se torna uma coisa muito distante. A palavra, as letras, se tornam uma decifração impossível (...) naquele momento. (...) Tem pais que têm em casa uma supercultura de apreço, mas aquele conhecimento fica muito difícil de atingir, como se a criança tivesse que se colocar de um jeito muito adulto diante do conhecimento, (...) deixar de lado o prazer, se colocar de uma forma muito técnica, (...) não estabeleceu relação com o desejo, com memória, virou uma conta de matemática dois mais dois que não tem nem a alegria do raciocínio (...). Quando (...) não curte essa técnica que precisa aprender pra juntar as letras e formar uma palavra, juntar palavras e formar uma frase, (...) é a obrigação de aprender a ler e escrever, (...) a criança patina nisso (...). Esse aluno tinha um desejo, mas também tinha uma resistência muito grande. (...) Quando comecei a perguntar de coisas que ele não sabia responder ou que não foi fácil, tinha uma angústia. Quando (...) se deparam com as dificuldades da entrada na escrita o desejo também vira angústia (...)”.

Rebeca: “(...) Às vezes é um excelente aluno e pontualmente, num conteúdo novo que você aborda, tem dificuldade, mas não significa que tem o tempo inteiro dificuldade (...)”.

Vera: “(...) São o grande problema nos anos iniciais, o cara que não aprende (...) vai sofrer na escolarização inteira, (...) dificilmente muda o perfil no percurso (...). Às vezes tem uma escolarização muito comprometida, pode ser um cara muito bom em ciências, em outras linguagens, mas aquilo que está nos anos iniciais está muito comprometido. Tem escolas (...) que conseguem lidar com esse tipo de dificuldade de uma forma mais humana (...)”.

O vazio deixado pela ausência de uma proposta pedagógica capaz de enfrentar as dificuldades singulares em cada escola é preenchido, na maioria dos casos, com rótulos clínicos, que pouco ou nada dizem para o professor. Viriato alude também que a demanda por diagnósticos externos desautoriza e desmoraliza a escola, o professor, porque o retorno externo rotula a criança e retira a autoridade dos educadores sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Vera identifica uma contribuição possível, a partir da possibilidade de parcerias bem-sucedidas entre a escola e os profissionais que acompanham a criança, ou ainda o fornecimento de alguns subsídios, informações específicas sobre algumas questões relacionadas ao perfil de saúde, ou de personalidade. O profissional externo pode excluir dificuldades ligadas à audição, à visão, à motricidade ou cognição e também pode clarear, no caso do psicólogo, a lógica afetiva da criança, mas a alfabetização deve ser feita na escola, porque se o problema é da ordem do desejo do aluno com o conhecimento, é o professor quem tem condições de intervir.

Para Jussara e Rebeca o diagnóstico externo explica a dificuldade na sala de aula, mas não aponta quais são as outras vias possíveis de relação com o conhecimento que esse aluno pode ter, porque esse é o saber do professor: lidar com o conhecimento numa mediação para ensinar um sujeito.

O diagnóstico externo deve vir como uma última alternativa, após o diagnóstico do professor, a discussão coletiva em equipe e com a família, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão e para Viriato, os próprios professores estão se colocando limites cada vez mais breves, explorando menos as contradições na relação com o aluno, a partir do foco da relação com o conhecimento.

Considera-se que a escola está cada vez mais invadida por esses profissionais externos, em detrimento à composição de uma equipe multidisciplinar. As orientações divergentes que surgem a partir desse olhar fragmentado geram ainda mais dificuldade para a criança. A prescrição de lições para os alunos é um exemplo comum. Atividades repetitivas desenvolvidas por alguns fonoaudiólogos (as), psicólogos (as), psicopedagogos (as), interferem negativamente na volição da criança, além da prescrição de lições de casa, a serem desenvolvidas com os pais, fomentando atitudes familiares e desses profissionais externos desavisados que geram traumas na criança em relação à escolarização.

No limite desse intervencionismo externo no contexto escolar, Viriato cita a presença cada vez mais constante da polícia dentro da escola pública, cerceando os limites dos agentes escolares e minando a autoridade de suas referências adultas.

Viriato: “(...) Os professores estão se colocando limites cada vez mais breves, o meu aluno não para quieto na cadeira, vou indicar que faça uma avaliação do processamento auditivo. É uma moda, um saco, já vi um milhão de relatórios e são todos iguais. Descubro que o aluno tem um transtorno lá, pronto, está resolvido, vou colocar uma etiquetinha. Esses encaminhamentos são feitos antes que o professor, a equipe, ter feito tudo o que poderia ter sido feito dentro da escola. A escola está cada vez mais invadida por profissionais que querem dizer (...) o que (...) tem que fazer. (...) Existe uma autoridade da escola que não pode ser subestimada (...). Escola pública, o aluno explodiu uma bomba no banheiro, chama a polícia. O que a polícia está fazendo dentro da escola? O diretor tem que chamar o cara, falar, o que você está fazendo? Está destruindo a escola que você estuda? (...) O que a polícia vai fazer? Dar uma surra nesse moleque? (...)”.

Jussara: “(...) Quando as coisas vão bem não precisa de diagnóstico e, quando não vão (...) também não precisa de diagnóstico externo. Precisa de uma reflexão do professor (...), de uma reunião com os pais, com a coordenadora, com outra pessoa que tenha outros olhares, para irem compondo esse olhar e intervenções a partir daí. Quando nada disso funcionou (...) e não apresenta (...) nenhuma questão física, cognitiva, mas ainda uma questão que parece ser só de resistência, precisa de uma intervenção psicológica. (...) Quando a coisa se configura explicitamente como um problema, auditivo, físico, outros profissionais podem ser acessados, mas (...) pode ser capcioso, o professor avaliar que o problema é que o cara é surdo, não que a minha aula ainda não propiciou (...), cair na facilidade de o diagnóstico “explicar” (...) e aí não se exploram outras vias possíveis de relação com o conteúdo. (...) É esse o saber do professor, lidar com o conhecimento numa mediação para ensinar um sujeito (...)”.

Rebeca: “(...) São diagnosticadas, por outros, não pela escola. (...) Dão um nome para aquela coisa. Saber o nome não te ajuda em nada, não vai mudar em nada (...)”.

Vera: “(...) A fonoaudióloga passou várias lições: a babá viu o bebê. Ele não aprende. Parte disso vem dessa fono que não dialogou com a alfabetização. Não acham que é importante o trabalho que é feito na escola e saem entrando em áreas que não são as deles. (...) A gente pode conversar com a profissional, tem parcerias muito bem-sucedidas, (...) é o mesmo objetivo: ajudar a criança. Essa da fono, por ela estar dando atividades repetitivas está tendo um impacto na volição da criança. (...) Quem faz as lições com a criança? A mãe, que é supercontroladora, a criança que já tem dificuldade de ousadia (...). Tinha uma outra mãe que tinha uma lousa. (...) A mãe tinha questões psiquiátricas, (...) a lousa era o grande entrave da criança. (...) A gente tem um tempo maior com a criança nessa investigação (...)”.

Cristina: “(...) Uma psicóloga, (...) pega o caderninho e começa a dar aula (...). Eu cheguei a pedir para analisar fono, tudo isso pode ser só um atraso? (...) Pergunta se está tudo bem. (...) Mas (...) ela entendeu que era para dar liçãozinha para ele. Alfabetização a gente vai fazer na escola, só pedi para você perguntar (...) se está tudo bem aqui, se está tudo funcionando certinho (...)”.

2.2.2 Percepção dos gestores sobre as dificuldades de aprendizagem

Para os gestores as dificuldades de aprendizagem têm diversas origens, naturezas e também se manifestam de formas diversas. Em síntese, são todo e qualquer obstáculo em relação ao aprender e se expressam como uma falta, produzindo angústia na criança, na família e na escola. As dificuldades se relacionam diretamente com os percursos do desejo de cada aluno, e com a forma como o ambiente disponibiliza oportunidades, ou barreiras, para o livre trânsito das possibilidades de cada um. Luís afirma que é na lida com as dificuldades de aprendizagem que uma escola pode ser compreendida como inclusiva, ou não, a partir de sua postura de implicação com o processo de aprendizagem de cada um de seus alunos, para garantir que eles aprendam, no grupo e com o grupo e permitir que o grupo aprenda com eles sobre as inúmeras possibilidades de superação das dificuldades, sobre a paciência, a generosidade e o cooperativismo.

Luís: “(...) Tem diversas naturezas. Qualquer obstáculo em relação a aprender. Desde o desejo dela, que muitas vezes foi podado por algum outro processo, (...) efetivamente cognitivos ou de lacunas, em algum momento não conseguiu sacar determinado gancho e depois não vai dar conta, passando por processos psicológicos, afetivos, da relação familiar. Muito normal, quando uma criança chega na escola oriunda de uma família que tem um imaginário que ela não gosta de matemática, não sabe, a criança reproduzir esse imaginário que ela não sabe. (...) A família bota uma pressão gigantesca para ir bem e a criança se sente tão cobrada que vai mal. Não tem nada a ver com não conseguir aprender (...)”.

Luís: “(...) A ideia de inclusão não está presente no cara diferente, está no todo. Pega uma sala com uma questão disciplinar, alguma coisa fora do tom, olhamos isso como inclusão. A gente não quer se alienar do processo. Tem uma profissional externa para nos ajudar a ver coisas que a gente internamente não vê. Nos encontra a cada semana, em cada ciclo, os coordenadores apresentam o caso ou os professores e é discutido dentro do contexto do grupo, da sala. (...) O menino mais *nerd* possível, se é totalmente introvertido, é importante ser discutido como inclusão, tira 10, 11 em todas as matérias, tem uma questão social e a escola tem que olhar, é fundamental para não deixar travar em nada. (...) O que é indisciplinado, o que tem o atestado de TDAH, tem atestado de autismo, tem um retardo, um problema de linguagem. Assiste aula, vai fazer uma prova diferente. (...) Todo mundo assiste aula de matemática com Khan, ela faz com o *softwear* de matemática dos pequeninhos, mas ela faz o mesmo tempo que os outros. Vai para o estudo de campo. Tem que trabalhar com ela e com o grupo o tempo todo. (...) Muito potente em matemática tem que ser incluído no grupo, muitas vezes não tem potência em outros lugares, na paciência, na generosidade, na coisa do cooperativismo, e isso é uma habilidade fundamental de ser desenvolvida (...)”.

Marcos: “(...) Por mais que ela estudasse, não conseguia, é uma falta, de conhecimento, de tudo o mais, que é muito difícil recuperar, não é impossível. (...) A concorrência que a escola tem com a vida é uma coisa muito difícil, a vida ganha, né? (...)”.

Quando a criança não se movimenta com fluidez, é necessário a escola investigar, estudar, questionar, para produzir estratégias singulares. O percurso passa por diferenciar os parâmetros de dificuldade, se de ordem afetiva, cognitiva, física e/ou social, localizar os pontos de entrave, para a partir de aí produzir hipóteses e possibilidades de deslocamento. Todas as crianças têm alguma potência de aprendizado dentro do seu limite e é preciso encontrar o percurso, através da multiplicidade de olhares, de saberes, de perspectivas dos diversos profissionais que trabalham com aquela criança. Segundo Ana, os laudos e atestados, especialmente os neurológicos, têm atuado fortemente como paralisadores das iniciativas da escola e não se configuram como ferramentas que auxiliam a movimentar o aluno. Todos os entrevistados consideram que na maioria das vezes a dificuldade não precisa ser nomeada como um distúrbio, síndrome e/ou doença, para que a escola possa desenvolver estratégias que a levem ao movimento. Para Luís, a escola que busca o atestado para justificar a falta de resultados com a criança está atestando sua própria falência em relação a sua função social, ou se omitindo, se eximindo, de cumprir o seu trabalho.

Os casos mais graves, como os Distúrbios Globais de Desenvolvimento, Síndromes diversas e severas, Paralisias Cerebrais etc., demandam intervenções específicas, como um Acompanhante Terapêutico, ou acompanhamento específico no contraturno, mas Luís ressalta a importância de essa criança estar sempre no grupo, na sala de aula, com os amigos, trabalhando. A escola precisa ser dinâmica e criativa para efetivamente ser inclusiva.

Luís: “(...) O pessoal costuma atrelar essas dificuldades a atestados neurológicos. Ajuda na paralisia, não na movimentação (...). Chega com um atestado, TDAH, déficit de escuta, superescuta, tem inúmeros, faz com que aquela criança seja um tantinho café com leite no processo (...). Primeiro gosta desse lugar, porque a diferencia, por outro lado passa a sofrer, porque a diferencia, então fica presa a algo que não é dela necessariamente. Na maioria das vezes esses processos não precisavam ser nomeados para a movimentação (...). Todo mundo tem problemas e dificuldades, de qualquer natureza. Ela tem que dar conta do que ela tem, em paralelo a aprender. (...) Existem diversas estratégias para dar conta. Tem os casos mais graves, atestado de Daw, paralisia, e nesse caso tem um suporte específico, um profissional que fica o tempo todo do lado dessas crianças, mas sempre (...) com a ideia do que ela pode se movimentar e sempre no grupo (...). A ideia da heterogeneidade é que ela é criativa, mas essencialmente é não dar de barato o atestado (...)”.

Ana: “(...) Os casos mais difíceis e outros que percebo que a gente está mobilizando internamente figuras que nos ajudam nesses casos, nesses trabalhos. Tem uma menina que é psicóloga, vai trabalhar comigo só na adaptação curricular, então a gente está fazendo tudo aqui dentro, para cada criança e não só para as crianças de inclusão, ou seja, a equipe é a nossa (...)”.

Sara: “(...) Essa coisa de que agora todo mundo é hiperativo, tem déficit de atenção, (...) se for rotular a coisa está feia, (...) transtorno de processamento auditivo, com tanto ruído, (...) e tem uma coisa desse corpo que não aguenta ficar sentado, a borracha cai, a caneta, o estojo, se mexe, o papel, balança a cadeira, o cara cai, a mochila, (...) a escola tem regras, (...) mas chega uma hora que precisa desse respiro. (...) Não consigo tirar o cara daquela situação, vou investigar. Se é uma dificuldade emocional, se tem um fator neurológico, físico, (...) as pessoas gostam de nomenclaturas, rótulos, isso eu não sei, mas não preciso saber para intervir na sala de aula. (...) A escola é o lugar para a gente ser exatamente o que a gente é, com essa bagagem familiar, com essa bagagem de dificuldades (...)”.

Sara: “(...) Detecto (...) alguma coisa esquisita e esse *feeling* vem da relação. (...) Esse jeito de olhar, de mexer, esse cabelo que está de um jeito, nunca vi assim. Primeiro é esse estranhamento. Deixa eu olhar, pode ser que não seja nada, mas na maioria das vezes tem alguma coisa e eu vou perguntando para os outros: você percebeu, você olhou? Como é que está aqui? Tem uma dificuldade para fazer a letra, motora, vou conversar com o professor de educação física, vou perguntar como ele toca a flauta, perguntar como está o desenho, peço para ver. Vou trocar figurinha, coletar informação, tentar falar com a família. Vejo que dá para a escola. (...) Quando converso com os pais, vamos ver o que a gente pode fazer (...) se a gente vê que não dá conta, (...) acabou o meu limite, (...) um outro tipo de atendimento e de escuta. (...) Não vai ser medicalização, (...) dentro da possibilidade da escola (...)”.

Sara avalia que a criança, seja ela quem for, precisa conseguir viver bem com a sua própria loucura, dentro da escola e Luís e Ana concordam que, caso a instituição não consiga promover esse movimento, ela deve reconhecer o seu limite e de maneira comprometida buscar um espaço, sugerir para a família uma alternativa em que se acredite que a criança poderá efetivamente se movimentar.

Luís: “(...) Caso a gente considere que não consegue movimentar uma criança, a gente não pode ficar com ela. A gente não pode fingir. Se a gente ver que ela está em sofrimento no ambiente escolar é porque a gente não está movimentando e se a gente não está movimentando a coisa tem que parar, tem que achar uma escola em que ela consiga se movimentar (...)”.

Ana: “(...) Essa não é mais a escola para o seu filho, a gente não vai conseguir ajudar ele, ele tem que ir embora. Outros a gente conseguiu refazer os vínculos todos, está sendo muito legal (...)”.

Sara: “(...) Escrever nos relatórios dos alunos, no que a gente está trabalhando, no que a gente está caminhando (...), no sentido de fortalecer ele, no sentido de que ele negue quaisquer diagnósticos que lhe tenham sido dados. A sua loucura é problema seu, se você conseguir viver bem com a sua loucura, acabou, você faz a vida valer a pena (...)”.

Luís acrescenta que a busca ou a relação com profissionais especialistas externos à escola deve ocorrer quando a comunidade escolar não está dando conta de movimentar a criança em seu processo de aprendizado e/ou em seus vínculos sociais, ou ainda quando

percebe que ela está em sofrimento físico e/ou psíquico e as estratégias iniciais propostas para o enfrentamento da dificuldade não surtiram efeito no sentido de gerar esse momento. Pedir apoio é visto pelo coordenador como um gesto de humildade, mas representa a implicação da escola com a dificuldade, com o diagnóstico interno e externo, não a sua retirada do processo. Para casos mais graves, a parceria com profissionais externos à escola deve ocorrer desde o início, ajudando a clarear o tipo de vínculo escolar possível, assim como o vínculo e a confiança da família na escola.

Luís: “(...) Quando você não está dando conta. Enquanto a criança está feliz e está se movimentando, está aprendendo e está se relacionando, seja com o conhecimento, seja com os professores, seja com seus colegas, ela está num ambiente saudável. A coisa começa a enroscar é necessária a humildade de pedir apoio, pra juntos pensarmos numa intervenção. Dependendo do grau de deficiência, isso vai ser a priori, uma criança síndrômica, uma criança com retardo, aí você necessita de um profissional que dê suporte mais tempo para ela (...)”.

Ana: “(...) Tem diagnósticos e diagnósticos. Tem alguns que você fala que maravilha, que trabalho bacana, (...) gente sensível, que faz um trabalho legal com a família, que vem na escola conhecer a rotina deles sem querer impor. (...) A gente não vai conseguir dar conta de resolver tudo aqui, (...) você dá um passo errado e começa a acomodar as crianças, (...) as famílias. Se não tiver trabalho, de verdade, de todo mundo, se não tiver desequilíbrio, se não tiver desafio, vira um depósito. Deixa que a escola trata. O que que a escola está fazendo para ajudar o meu filho? Tem alguns casos que o diagnóstico é importante, (...). A criança se sente olhada, sente que ela está preocupando os pais de verdade. Depende da qualidade do que chega também (...)”.

Ana e Luís afirmam que os laudos médicos de profissionais de saúde que descrevem e nomeiam condições clínicas não têm serventia para a escola. O laudo impõe, por lei, estratégias pedagógicas descontextualizadas que na maioria das vezes contribuem para cristalizar a criança no lugar da resistência às estratégias escolares, desempodera a escola de suas possibilidades e engessa as estratégias ofertadas. O objetivo é exigir que a escola pare de investir na criança, propondo o esgotamento das possibilidades internas de intervenção. É um momento de sofrimento, de ruptura, que deve ser ponderado e mediado com profissionalismo e segurança, mas também com empatia e solidariedade. Para Luís, um laudo descritivo não deve sequer ser apresentado para o conjunto de professores, por não contribuir com a implicação, a movimentação, o encontro da exigência no potencial da criança. A generalização de diagnósticos como TDAH, transtornos auditivos etc., não fornece nenhum subsídio efetivo para que a escola se movimente e os processos aconteçam, no ritmo da criança e da turma. A resposta da escola é a produção do laudo pedagógico, direcionado para

a família, os especialistas, as instâncias superiores de educação, sustentando o diagnóstico da criança no contexto escolar e as estratégias elaboradas para o enfrentamento da dificuldade.

Luís: “(...) O laudo serve para ficar na minha gaveta. Tem crianças que por conta de ter laudo a gente é obrigado a passar, legalmente, mesmo que ela se esconda atrás desse laudo e não produza nada. Se isso for algo que realmente paralise a criança eu proponho a saída dela para uma escola que a movimente. No geral eu não apresento laudos para os professores. (...) Acho injusto com a criança. Porque a imensa maioria (...) pode jogar fora, toca, ignora, sai. Nós devemos ter 10% das crianças com TDAH. Está na moda dificuldade de escutar, ou lateralidade de escutar, ou escutar demais. Deve ter influência, da mesma maneira que o menino quietinho em exagero, o menino que é agitado, o menino que o pai morreu, (...) tem problemas, tem vida, tem giro. A gente tenta fazer na escola, sempre, um laudo pedagógico. (...) Quando a gente decidiu tirar o acompanhante do R., um menino cadeirante, com paralisia cerebral. A partir de um laudo pedagógico, produzido pela coordenação, em parceria com os professores (...), pensando exatamente no que esse menino perderia e o que ele ganharia ao ter esses momentos sem AT (...)”.

Luís: “(...) As nossas famílias confiam (...), uma parceria legal. Uma criança que (...) tem uma doença genética incapacitante, degenerativa e de prognóstico muito ruim. (...) Falaram que o que ele vive na escola, é um menino que a gente estuda, faz a lição, pode passar, pode reprovar, ninguém trata como café com leite. E isso faz um bem absurdo. (...) Essa instituição ficou impressionada como ele vinha se desenvolvendo em relação a todas as outras crianças do mundo que tem essa doença e atribuíram isso a esse processo na escola, a esse tipo de laudo escolar, pedagógico, olhar para a criança e falar faz que dá (...). Mas a gente tem que ter a humildade na hora em que perceber que não conseguiu (...). Um dos momentos de maior dor. (...) Um discurso psicótico, (...) muito violento, mas que estava crescendo (...), dando conta (...). A família estava num jogo muito ruim, os pais separados, a mãe (...) em outro Estado, o padrasto (...) não tinha muita empatia com o menino. (...) Começou a entrar em sofrimento, parou de tomar os remédios. (...) Deve ter dado sinais, mas a escola não conseguiu captar. Teve um surto e bateu muito em uma outra criança. Passou a ser um risco objetivo ao ambiente escolar. (...) Uma menina que (...) tinha um retardo, vinha crescendo, cada vez mais autônoma. O nosso EM é extremamente acadêmico, (...) ela ia ficar numa situação de não ter lugar. (...) Foi para um ensino técnico. Ela está muito feliz (...). Seguimos acompanhando eles. O coordenador do F2 já foi duas vezes na nova escola do I. para ver como ele está, e a D. vai na nossa escola a cada três meses, 4 meses, me dá um beijo. Ela não fala muito, né? Mas me deu um abraço e dá um sorriso lindo (...)”.

Ana: “(...) Depende do sentido que isso tem para a família, (...) ela tem TDAH, ela não pode, para de investir. Outro dia veio uma fono, o fulano não pode mais ter lição de casa, ele tem déficit de atenção, ele tem dislexia, (...) ele não consegue fazer, não pode ser avaliado como todo mundo. (...) Está me pedindo que uma criança que tem 11 anos, que está com dificuldade de se concentrar, de se organizar, fique absolutamente fora. O pai (...), a mãe (...). Eles são incríveis, mas vivem absolutamente fora. A vida deles é uma loucura e a moça querendo dizer que o problema dele é físico, é um transtorno (...) que eu acho uma falácia. (...) Se o menino apresenta essa dificuldade a gente vai dizer: você é incapaz mesmo. (...) A escola nunca vai fazer isso. (...) Queriam essa zona de conforto. (...) Ele vai fazer a lição de casa, a gente vai exigir cada vez mais, cada vez melhor, porque ele tem condições de fazer (...). Mas às vezes eles vão buscar esses diagnósticos

neuropsicológicos, está super na moda isso e eles detestam. (...) O que vamos fazer com isso? É só baixo-astral (...)”.

Ana: “(...) Vem aqui querendo impor. O que eles não podiam fazer no consultório, (...) queriam que a gente fizesse aqui. (...) Observar recreio, observar sala de aula, filmar outras crianças, uma zona. Os materiais pedagógicos, quando eram crianças que precisavam de adaptação curricular, eram feitos no consultório e vinham para cá com o logo da escola, tudo escrito errado. (...) Tem uma fono superfamosa. Ela muda só o nome, o relatório é o mesmo. Muda o nome do paciente e às vezes durante o texto, é M., no meio do texto aparece D. Você percebe que ela reproduziu o diagnóstico, cobra a sessão (...)”.

Propusemos nesse capítulo uma reflexão sobre como a escola pública brasileira sempre nos colocou diante do fenômeno que Patto (1999) caracterizou por Fracasso Escolar. Consideramos que este fenômeno é também um resultado sistêmico e crônico da importação de métodos e estratégias que pouco ou nada dialogam com as necessidades da escola e da criança, como fomos delineando, apoiando-nos em Mortatti (2000, 2006), refletindo em uma compreensão insuficiente de que as diferenças de classe social e o funcionamento fisiológico da criança são as justificativas para nomear a culpa que permeia todo o processo de ensino, circulando entre seus atores.

É no final da década de 1950 e início da década de 1960 que o Brasil produz reflexões capazes de repensar os objetivos e as formas de alfabetizar, como as propostas por Paulo Freire, levando em conta a regionalidade, a cultura e a realidade econômica do povo brasileiro. Apesar de Freire ter sido gestor da Secretaria Municipal de Educação no início da década de 1990 e suas estratégias até hoje reverberarem nas escolas do município, a realidade da maioria das escolas básicas do Brasil são as calcadas em ferramentas, documentos e metodologias que pouco dialogam com a realidade do professor e da criança, inclusive o funcionalismo que nasceu no Mobral da ditadura (conforme apresentamos neste capítulo) e a insistência sobre as características inaptas da clientela. Aprendemos pouco com um de nossos maiores professores. Por outro lado, ouvimos bastante o discurso construtivista, que apontaria para relações diferentes com os processos de ensino e aprendizagem, no entanto, este, a despeito das reflexões de Emília Ferreiro, se transformou em mais um “método pedagógico”.

Para os entrevistados, as dificuldades de aprendizado são todo e qualquer obstáculo que surgem no processo de relação da criança com o conhecimento, sendo eles temporários, ou mais permanentes. Independente da natureza da dificuldade, toda criança ganha frequentando a escola, estando em contato com professores, colegas e com o conhecimento ali proposto e cabe à escola identificar as dificuldades e potencialidades de cada criança, propondo os manejos e estratégias pedagógicas que podem surtir efeito melhor naquele

momento, para aquela etapa, estabelecendo a relação possível com o conhecimento. Para isso os profissionais da escola deverão olhar para a singularidade de seus alunos e realizar o cálculo de angústia necessária para o movimento, ou a sensibilidade para perceber que sem angústia, falta, não há aprendizagem, porque conhecer coisas novas e aprofundar a compreensão das linguagens humanas requer desestabilização do psiquismo, dos universos simbólicos e imagéticos já constituídos e esse movimento gera desconforto, mas o excesso de angustia, por outro lado, provoca a ruptura das possibilidades saudáveis de estar em relação com a escola, transformando a escolarização num processo de adoecimento da criança. É exatamente na luta com as dificuldades que a escola se torna inclusiva ou não, e a possibilidade de realizar esse manejo passa pela construção e disponibilização do trabalho em equipe multidisciplinar, não pela solicitação ou aceite de laudos e diagnósticos que não implicam a escola no movimento da criança. O objetivo é que a criança viva bem, dentro da escola, e isso passa pelo investimento, não pela desistência proposta pelos rótulos medicalizantes.

Por outro lado, o sofrimento físico e/ou psíquico da criança é o sinalizador para a busca de ajuda, compreendendo ajuda como os saberes e ferramentas de outras áreas do conhecimento que possam atuar no deslocamento da criança da dificuldade enfrentada, não a prática de explicar a insuficiência e justificar a desistência.

A alternativa refletida, especialmente em parceria com os profissionais entrevistados, recai sobre a possibilidade de um diagnóstico escolar, um “laudo”, sobre os processos de aprendizagem da criança, suas habilidades e dificuldades e principalmente sobre os manejos propostos para que essa criança entre em relação com o conhecimento.

Nosso propósito com essa discussão não é desconstruir as contribuições que diversos autores e diversas áreas do conhecimento têm aportado para a compreensão do ainda jovem conceito de infância e de condução do humano nascente aos processos de subjetivação e socialização. Porém, o que gostaríamos de destacar é que, por trás de todo e qualquer método, que funciona, está a relação social e afetiva entre professor e aluno, e a necessidade do mundo adulto de transmitir a tradição cultural para as gerações futuras.

Para isso, consideramos fundamental a compreensão do que move a criança em relação ao conhecimento, ao laço social, e a posiciona subjetivamente para a transmissão que propomos. No próximo capítulo apresentamos o Projeto Desafios, que trouxe ganhos importantes para essa reflexão, mas mais especialmente para os profissionais e alunos que tiveram a oportunidade de participar desse Projeto, na sua busca pela construção de um currículo para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais, que leve em conta a

subjetividade da criança, o contexto em que está inserida e a importância da literatura e de seus procedimentos estéticos, como ferramentas de trabalho.

3 O Projeto Desafios

O ponto de partida para o delineamento de uma metodologia de ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental de 9 anos (Belintane, 2013) foi a observação das condições precárias de corporalidade (conceito que associa as ideias de corpo, memória e linguagem como uma expressividade do sujeito inserido em seu contexto social, que será melhor detalhado no capítulo 5) em crianças que ingressam no Ensino Fundamental I, especialmente entre aquelas que mais apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita nas séries iniciais. Essas dificuldades se refletiam na memorização e contação de histórias e outras expressões da oralidade. Inicialmente, esse diagnóstico foi realizado por Belintane numa escola estadual da zona oeste de São Paulo, num projeto financiado pela Fapesp, nomeado de Projeto Keizo (Giorgion, 2012).

As narrativas encontradas pelo autor em alunos do 3º e 4º ano do curso de pedagogia também apresentavam lacunas, já que estes não conheciam, nem dominavam, um repertório básico de jogos orais e literatura infantil, especialmente os de caráter regional, demonstrando a impossibilidade de os professores em formação desenvolverem em seus futuros alunos habilidades linguageiras. Entre as crianças observadas no Projeto Keizo, mesmo entre aquelas que apresentavam algum repertório de oralidade infantil, esse geralmente não se conectava com a própria história e expressividade da criança. Disseminavam-se os contos e histórias de origem europeia e se ignoravam na escola a vasta experiência folclórica brasileira, em especial as lendas, contos, músicas, rimas, etc., regionais, constituídas a partir da “corporalidade mestiça” do povo brasileiro, que fusionou traços culturais europeus, negros e índios, se tornando muito mais afeita aos laços sociais, aos parâmetros identitários de nossas crianças.

Passou-se então a adotar a estratégia de trabalhar jogos orais e contação e leitura de histórias com as crianças na sala de aula, para a inserção na leitura e na linguagem escrita e para o enfrentamento de déficits já manifestados. O diagnóstico das condições de corporalidade (baseado na aferição do conhecimento e memorização da criança de jogos orais e histórias da literatura infantil) no início das relações escolares, e por diagnóstico Belintane entende os posicionamentos subjetivos das crianças diante das demandas da escrita e a construção de metodologias didáticas que deem estofo às crianças para que estas realizem os entrecruzamentos com outras metodologias e recursos tecnológicos, foram as bases para a implementação do Projeto Desafios, ou "O Desafio do ensino da leitura e da escrita no

fundamental de nove anos", desenvolvido entre os anos de 2011 e 2014, com financiamento do Observatório Educacional, CAPES.

O projeto foi implementado na Escola de Aplicação da USP, na Escola de Aplicação da Universidade Federal de Belém do Pará e numa Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Pau dos Ferros, associada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), envolvendo de 12 a 15 pesquisadores em cada um dos polos, com bolsas da CAPES, sendo estes professores da escola, alunos de graduação e pesquisadores em nível de mestrado e doutorado. Foi realizado o acompanhamento longitudinal, do 1º ao 4º ano do ciclo, observando, diagnosticando e intervindo junto aos alunos, na busca por um currículo de ensino da Língua Portuguesa que se demonstrasse eficaz para a aprendizagem dos alunos.

O diagnóstico inicial das crianças, alunas do 1º ano do EF1, implementado no primeiro ano do projeto, envolvia a análise do material (portfólios) advindos da educação infantil e um questionário destinado aos pais, buscando informações relacionadas à origem social e econômica da criança e relação da família com a tradição oral e escrita, além da própria análise da criança, buscando compreender como as habilidades languageiras e as demandas exigidas pela leitura e pela escrita se coadunam.

O quadro a seguir é a base proposta para o diagnóstico das condições subjetivas de letramento:

Tabela 1: Diagnóstico das Condições subjetivas de letramento

CORPORALIDADE	TRANSIÇÃO ORALIDADE- ESCRITA	LEITURA-ESCRITA
Acrofonia oral	Acrofonia oral a partir de imagens	Acrofonia a partir da escrita
Palavra-valise oral	Palavra-valise oral a partir de imagens	Palavra-valise a partir da escrita
Cantigas: de ninar, de roda; brincos, parlendas, mnemonias, fórmulas de jogar, adivinhas, trava-línguas, quadrinhas populares etc	Atuação performática do professor com seus alunos (brincadeiras). Audição de CD de música e de brincadeiras. Assistir filmes em DVD ou na internet (há no Youtube muitos vídeos que apresentam essas brincadeiras)	Reaproveitar os textos da corporalidade para atividades de leitura, de compreensão e de produção de textos
Homofonias (associar, por meio de jogos linguísticos, palavras com sons semelhantes)	Leitura e produção de rébus a partir de imagens	Leitura e produção de rébus a partir de imagens e de escrita
Brincar corporalmente com sílabas complexas a partir de trava-línguas	Brincar com sílabas complexas a partir de imagens	Jogar com sílabas complexas usando a escrita
Contos de fada, causos, contos acumulativos – contação de história, com oportunidades para recontos feitos pelos alunos	Leitura de imagens, por exemplo, as ilustrações feitas por Gustave Doré para a obra “Contos de Perrault” ou de ilustrações de contos brasileiros	Usar esses contos para atividades de leitura e escrita, a paródia pode ser a atividade principal

Fonte: Belintane, 2017, p. 34

Com esse diagnóstico efetiva-se uma dobradiça entre as experiências já vividas pela criança e sua inserção no Ensino Fundamental, buscando uma estratégia de continuidade.

A primeira observação do grupo de pesquisa versou sobre a heterogeneidade das turmas na relação com o letramento. Cada criança encontrava-se num estágio. O desafio era a construção de uma metodologia que abarcasse todos os alunos em sua experiência com a linguagem. O que se pode observar nessa etapa era que, diante da diversidade, os professores optavam pelo nivelamento por baixo, ou a redução das dificuldades e simplificação dos desafios, buscando não deixar de fora do processo as crianças mais lentas na alfabetização.

Conforme foi observado pelos pesquisadores através das análises da Prova Brasil e Saresp, essa estratégia de subestimação é reforçada nas avaliações, na medida em que se contentam com a leitura fragmentada e a compreensão rasa de textos operacionais, como suficientes para a consideração de um aluno como alfabetizado, coadunando com as observações que já apresentamos no capítulo 2. Diversas estratégias foram sendo traçadas em cada um dos polos, a partir das especificidades e regionalidades locais, para provocar o interesse das crianças pela linguagem escrita, porém a estratégia nuclear do projeto era o trabalho com a oralidade infantil no rumo da leitura fluente e significativa. Esta se deu empreendendo a diversificação de recursos para alcançar todas as crianças. Filmes, contação de histórias, brincadeiras com jogos orais da infância e posteriormente a leitura em voz alta enlaçavam os pequenos na polissemia da língua.

Uma estratégia muito atraente utilizada com crianças que já dominavam a leitura, era suspender a leitura coletiva no ápice da história, permitindo que a criança capaz e curiosa buscasse sozinha no texto o desfecho. Uma mesma história era apresentada através de diversos recursos, filmes, contação, leitura em voz alta, desenho, entre outros, permitindo que cada criança explorasse sua via privilegiada de compreensão, rumo à leitura propriamente dita. Outra estratégia básica do projeto é a presença de um segundo professor na sala de aula, que estivesse menos focado no conteúdo a ser trabalhado e mais disponível para os potenciais e entraves de aprendizagem de cada aluno. Através de atendimentos individuais, os pesquisadores buscavam alavancar o processo de letramento, desenhando recursos individualizados, calcados nas demandas e dificuldades da criança. A estratégia de atendimento individual, somada aos diagnósticos de oralidade e escrita e às discussões sobre os processos coletivos e individuais caracterizaram o conceito de ponto de giro, que será nuclear no presente trabalho para compreender a intervenção realizada pelos professores no sentido de movimentar a criança nas relações com o letramento e com o conhecimento.

Os resultados alcançados pelo Projeto Desafios confirmaram as hipóteses iniciais dos pesquisadores. Segundo resultados da ANA 2014, na Escola de Aplicação da USP, dos 59 alunos (dentre 60 matriculados) do 3º ano que prestaram a prova, 42,37% alcançaram nível 3 de proficiência em língua portuguesa e 42,37% alcançaram o nível máximo, 4.

Gráfico 1:

Esses foram os alunos alfabetizados desde o 1º ano nos pressupostos do Projeto Desafios, demonstrando que o ensino da língua calcado no diagnóstico das condições subjetivas de corporalidade de cada criança, permeados por dobradiças entre os ciclos que valorizem a heterogeneidade das turmas e no ponto de giro como ferramenta de intervenção do professor promovem uma relação significativa com a leitura e com a escrita, base essencial para que a criança possa enfrentar os desafios propostos em toda a escolarização. A ANA 2014 foi aplicada em 49.176 escolas, envolvendo cerca de 2,5 milhões de estudantes e se averiguou que 34,34% dos alunos não atingiram o nível 2 em escrita e 22,07% não atingiram o nível 2 em leitura (Todos pela educação, 2015).

Gráfico 2:

Fonte: Todos pela Educação, 2015

Ficou claro também que essas estratégias só se efetivam diante de um trabalho em equipe, que incluía os professores numa leitura heterogênea e compartilhada sobre cada aluno.

Outro objetivo proposto pelo Projeto Desafios foi o de promover estratégias para que os recursos e tecnologias desenvolvidas no Projeto pudessem efetivamente disseminarem-se na prática diária de professores, para isso propôs uma metodologia de trabalho que circulou entre os pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, abarcando como bolsistas e inserindo nas discussões coletivas do grupo os professores de turma, concursados nas 3 escolas envolvidas no Projeto, modelando as estratégias e práticas nos resultados imediatos e devolutivos dos alunos.

Dentre todos os profissionais envolvidos no Projeto, selecionamos 7 (3 professores efetivos, 2 mestrados, 1 doutoranda e 1 professora efetiva que também desenvolveu seu mestrado inserida no Projeto) entre os que moram em São Paulo (amostra por conveniência) para contribuir com a reflexão proposta neste trabalho.

3.1.1 Percepção dos professores sobre a participação no Projeto Desafios

A participação no Projeto Desafios foi uma experiência marcante para todos os professores entrevistados. Foi considerada uma oportunidade de contextualização e provocação para reflexões consideradas interessantíssimas por Vera, que podem parecer óbvias às vezes, mas que não são compreendidas, ou não são nomeadas, ou mesmo são secundarizadas pela rotina da escola. Os professores se perceberam provocados a não deixarem de lado nenhuma criança, nem nivelar por baixo a turma, o que gerou a compreensão de que, enquanto política pública, o Desafios propõe que o EF1 de nove anos seja respeitoso com a criança.

Vera: “(...) Vem contextualizar e provocar para coisas interessantíssimas, que parecem óbvias, mas não é óbvio para o professor. Tem que ensinar para quem não sabe, ou a gente vai se deixando levar pela média da turma e às vezes pelos que não sabem, (...) são muitos os que não se beneficiam, vão ficando meio invisíveis, para debaixo do tapete, ou às vezes até aqueles que estão na ponta vão conduzindo o ensino, porque aquele cara pega muito rápido, ele tem muito tesão pela escola, e ele te seduz (...)”.

Conquistas percebidas a partir da implementação do Projeto:

1. Criação de uma identidade para o 1º ano do Ensino Fundamental 1, que não o confunde com a educação infantil, mas também não exige da criança uma maturidade que ela ainda não tem;

Vera: “(...) Pensar uma nova identidade para essa série, não dá para reproduzir a educação infantil e não dá para antecipar o que era a 1ª série (...)”.

2. Proposição de um ensino da escrita a partir de parâmetros específicos, da escrita e da imagem, da letra e da oralidade, em espaços de transição. O Projeto contribuiu também para a construção de uma compreensão da alfabetização contextualizada a partir de narrativas, percebendo a importância histórica, ética e estética de uma narrativa na sala de aula. Não só usar, mas compreender porque se usa a cultura oral, as referências brasileiras, como oriundas da constituição da própria criança como parte do povo brasileiro, reconhecendo a beleza estética e a singularidade da nossa cultura. Contextualiza a ideia de transição entre o universo do corpo, da corporalidade, e o universo da escrita, propiciando ferramentas próprias de intervenção que auxiliem nessa condução. O poder das histórias, das narrativas longas, dos universos fantásticos, das brincadeiras orais, das adivinhas, como estratégias brincantes, mas que conduzem a criança da oralidade para a escrita, são citadas não como aprendizagens, mas como uma nomeação, a construção de um lugar para esses saberes dentro do contexto da sala de aula, especialmente no processo de alfabetização. O brincar com a rima, com a letra, com o corpo, no Desafios, contextualizava-se e justificava-se por si só, não sendo um caminho para uma atividade, uma tarefa. Preconizou-se, e foi reconhecido pelos professores, que a corporalidade é objetivo, não um meio para um outro fim. A contextualização, a construção de *links* entre as diversas atividades propostas, o resgate dos personagens em outros contextos, outros dias, outras atividades, é outro ganho que os professores citam como estratégia incorporada à sua prática profissional. Trabalhar a literatura no corpo e na voz do professor vincula a criança ao aprendizado.

Clarice: “(...) As brincadeiras com os jogos corporais, trabalhar com a criança numa performance, numa contação, sem o apoio do livro, só a situação de voz e gesto do professor, sem o suporte gráfico. A gente via como envolvia muito mais as crianças do que simplesmente abrir um livro e ficar narrando sem olhar no olho. (...) É de uma riqueza que não se compara trabalhar literatura oral assim, no corpo e na voz (...)”.

Rebeca: “(...) Mudou essa visão da leitura, da escrita, nessa visão mais individualizada do aluno (...)”.

Vera: “(...) No ensino da escrita não é nem imagem nem é escrita, é imagem e escrita, (...) é imagem, letra e oralidade, é uma transição. (...) Nascido como política pública para caracterizar esse 1º ano, preocupações com a alfabetização, (...) com a linguagem que é respeitosa na escola (...). O projeto ajudou a pensar e a estruturar isso (...)”.

Cristina: “(...) A gente aprendeu muito sobre o poder das histórias, sobre o encantamento. A história das narrativas longas me encantou. (...) O universo que traz, o cenário que mostra, esses personagens fantásticos. (...). O trabalho com as brincadeiras orais, (...) reafirmou essa coisa de que é importante para o corpo brincar bastante. (...) Eu usava os jogos orais, as adivinhas, para alfabetizar, aí sim era um texto curto, (...) a criança tem que escrever a resposta, era tudo muito funcional, um texto prático para eu alfabetizar. (...) Tem que brincar, tem que ler. A gente fazia campeonato de adivinhas, (...) as crianças liam, estão treinando a leitura, mas falar que estão brincando, adivinha não é desse jeito. (...) E o desafio de você ter que decorar? (...) Você não tem um adivinha na cabeça? Foi um desafio, (...) tem essas coisas que são muito importantes tanto na cultura, como na infância e que você estava usando pela funcionalidade (...). A tomada de consciência, da relação da criança com o texto (...) a gente não cuidava disso (...)”.

Cristina: “(...) A gente começou a trabalhar atividades contextualizadas, aproveitava esse encantamento que as histórias tinham e trazia os tais dos desafios. (...) Sempre tinha o cuidado de apresentar a atividade fazendo o link com a história, um personagem pedindo uma ajuda, ou resgatando um adivinha que foi dita na história (...)”.

3. Criação e disponibilização de todo um acerto de material didático que continua sendo usado e adaptado para o F1;

Vera: “(...) O material produzido foi muito rico, tinha muita gente boa envolvida. A gente tem um acervo de material didático muito bom, vai adaptando, fazendo uma modificação ou outra, no 1º ano principalmente. No 2º ano ficou bem disperso, estou chegando agora e fazendo, tentando organizar, mas esse bando de atividade que a gente foi construindo está lá, recicla, imprime, bota para rodar (...)”.

4. A ideia do diagnóstico individualizado, do questionário para os pais, do registro e acompanhamento constante da evolução do aluno, a estratégia de olhar as atividades da educação infantil como ferramenta diagnóstica, são citadas por Clarice como uma herança do Projeto que se incorpora à prática dos professores, mais especialmente para compreender o processo de crianças que chegam ao F1 com dificuldades diversas, assim como uma visão mais individualizada de cada aluno;

Clarice: “(...) Aplicou uma entrevista, no 2º ano do Projeto, com a turma do 1º ano. Um questionário socioeconômico e questões que os pais achavam relevantes serem anotadas sobre os seus filhos, com qual idade ele começou a falar, a andar, quantos livros a criança tem em casa, TV, carro, qual livro a criança procura mais, qual livro pai ou mãe procuram mais, tentar entender o gosto literário dos pais para entender como a criança se interessava pela literatura. Saber desse contexto faz parte desse diagnóstico, assim como um diagnóstico de escrita e leitura. Recebendo essa criança, (...) tem que ter um diagnóstico inicial. (...) Ele foi muito importante para pensar as estratégias, as diferentes posturas em sala de aula, com alunos que tinham mais dificuldades e mesmo aqueles que eram excelentes, mas colocavam questões que a gente tinha que saber, alunos muito competitivos, muito tensos, que sofriam uma pressão forte da família de ter um gênio, isso influenciava também (...)”.

Rebeca: “(...) O registro foi uma coisa muito legal, que eu trago até hoje, (...) ver verdadeiramente onde está a mudança. O diagnóstico é fundamental, e não só diagnóstico inicial, é constante, acho que isso foi muito importante (...)”

Vera: “(...) Olhar as atividades da educação infantil, (...) as crianças têm cinco, quatro, três, dois anos, grandes absurdos, grandes cópias de textos, trabalhos com a letra crua, que não têm uma proposta de como a letra chega na criança. (...) O projeto ajudou a ter um outro caminho, (...) contextualizar pela narrativa. (...) Escola básica conta história, mas é muito diferente, Joãozinho pega um livro na biblioteca que a professora vai ler, (...) é lugar comum. Outra coisa é perceber qual é a importância histórica, ética e estética de uma narrativa em sala de aula. (...) Por que você usa essa cultura oral? Por que pegar essas referências brasileiras? O que tem na nossa constituição, de beleza estética, que é singular da gente? Como o projeto pedagógico das séries iniciais pode se nutrir para construir a escrita, uma clareza de concepção diferente, de consistência cultural. (...) O professor tem que ser performático, o brincar, (...) que traz a criança para fazer essa transição também, do corpo que é muito latente, que não é escolarizado e que vai precisar ser. (...) Essa transição de corpo para escrita, do corpo para o ensino vai ter que acontecer (...)”.

5. A forma de pensar as estratégias coletivas a partir de reuniões semanais multidisciplinares, horizontalizadas e com muito respeito a todos os membros da equipe, é lembrada como um valor, assim como a presença de dois professores na sala, para promover intervenções mais focadas e a troca constante de ideias.

Rebeca: “(...) Além desse trabalho coletivo. (...) Nós tínhamos três professores de ciclo e tínhamos os bolsistas, que ficavam com a gente o tempo inteiro e é também fundamental, (...) você ter uma parceria, uma pessoa dentro da sala de aula que trabalhe junto com você. Você tem outras possibilidades (...)”.

Vera: “(...) Foi pensando estratégias coletivas com muito respeito. Colocar um grupo que tem psicanalistas, o pessoal da letras, que pensa fonoaudiologia, que pensa teoria literária e um pedagogo, que pensa o ensino, pensa a criança, pensa a política educacional, tudo isso junto, é uma riqueza, (...) ter essas reuniões semanais pra discutir os casos, é uma coisa que o projeto trouxe que não tinha. É um projeto em que eu só cresci (...)”.

O 1º ano do EF1 foi o ano escolar que mais conseguiu encampar estratégias desenhadas no Projeto, na percepção de Vera, mais especialmente os princípios, os ideais, as utopias, assim como as metodologias e a redução definitiva do número de alunos na sala, que anteriormente era 30 e passou a ser 20 no 1º ano do EF1, por proposta do Projeto. Para isso, práticas tiveram de ser mudadas. Os professores registraram também a percepção de que os alunos beneficiados pelo Projeto trouxeram resultados superiores nas avaliações externas, como Prova Brasil, ANA, Saresp, a partir dos grandes avanços obtidos em leitura e escrita, mas que também a formação de longo prazo oferecida aos professores das escolas participantes foi outro ganho promovido pelo Projeto.

Rebeca: “(...) A gente procurava muitos resultados do Saresp, do ANA, Prova Brasil. (...) Nos ajudou muito a avançar na leitura, na escrita, os resultados foram bons nessas avaliações externas. O movimento dos professores foi achar legal, estamos indo por um caminho certo, mas era apenas mais uma avaliação que mostrava isso, porque o próprio projeto já estava mostrando isso nas nossas avaliações internas (...)”.

Vera: “(...) O 1º é a série que mais encampou os princípios, os ideais, as utopias, os sonhos, a metodologia, conseguiu mudar mais práticas, consolidar. As meninas contam histórias até hoje, as mesmas do acervo que a gente construiu (...)”.

O sentimento compartilhado por todos é de gratificação por uma experiência acadêmica de longo prazo, comprometida com a realidade da escola e que pode provocar reflexões profundas sobre a prática na sala de aula. Os professores ressentem-se pela perda da vivência da elaboração coletiva, do compartilhamento de estratégias e da promoção do diagnóstico da criança através dos múltiplos olhares e lutam para trazer essa estratégia para o contexto institucional atual. Por outro lado, cobram o retorno dos pesquisadores envolvidos no Projeto. Querem saber os resultados, querem trocas para continuar sua formação, sua reflexão, nas questões da oralidade e da escrita, mas querem também que os resultados, inovações e reflexões da pesquisa acadêmica possam efetivamente beneficiar o chão da escola, especialmente pela dificuldade de encampar propostas como políticas públicas, diante das defasagens de investimento.

Rebeca: “(...) Os resultados foram muito bons para a escola, (...) principalmente essa formação a longo prazo do professor, foi um ganho. (...) Cursos pequenos, a curto prazo, não causam tanto impacto, quando a formação é mais longa, quando tem um grupo que acompanha, que questiona, que cresce, que trabalha junto, causa uma mudança impactante. (...) Todo mundo falando a mesma linguagem (...)”.

Rebeca: “(...) É preciso que essas pesquisas sejam trazidas para dentro da sala de aula, eu sinto que elas ficam guardadas nas estantes das universidades. (...) Trazer as pessoas, palestras sobre os seus trabalhos, dinâmicas com professores. Se vocês estão pesquisando com os professores, com o chão de fábrica, não pode ficar só para a academia. Os pesquisadores não nos deram tanto retorno sobre as pesquisas feitas. (...) A gente perde o contato, (...), termina sua tese, mas você não tem vontade de trazer de volta para a escola? Sei lá, fazer coisas que possam nos ajudar (...), porque uma coisa é ficar só observando, questionando, fazendo hipóteses. (...) Nenhuma pesquisa nunca trouxe nenhuma mudança aqui para dentro. Então para que pesquisar? E temas novos, para poder modificar alguma coisa e essa mudança vai ficar só no papel? (...)”

Vera: “(...) Consolidar professores na série, o currículo, facilitaria mais coisas a ficarem. (...) O projeto trouxe várias contribuições, mas quando tem um professor, são 11 professores para 11 turmas, você não consegue ver esse ciclo. O que ficou, ficou na formação, do ideal, da visão, do princípio, mas as questões estruturais, três professores para fazer atendimento com a criança, para ajudar com as atividades mais corporais, menos fichas, aluno-lousa, da oralidade mesmo a gente faz um

pouco, sem ter outro adulto para fazer parceria. (...) O projeto acabou, então a duras penas, no 1º ano, esse atendimento acontece. Só que não ter as terças-feiras, quando toda a equipe se juntava com o C. e fazia a discussão caso a caso, compartilhar os múltiplos olhares, isso não tem, mas é a vida, é o real, a realidade (...).”.

Cristina: “(...) Aprender que você não é 1. Só essa dinâmica da sala de aula, por mais que fosse contexto de pesquisa, (...) se acontecesse qualquer coisa nessa sala sou eu que respondo, são estagiários, não importa, as reuniões de terça pra conversar sobre os casos, eles também se colocando, se implicando nisso tudo, mais que motivação, mobilização, primeiro quebra essa barreira, porque professor também tem muito disso, é difícil abrir a porta, (...) me botaram aqui sozinha, eu tive que me virar, agora você vem aqui e fica me olhando lá do fundo, vai ver os defeitos né? Mas tudo bem, vai dividir o trabalho, criar, estabelecer uma parceria, sobretudo com as crianças (...) Isso só foi reforçando, (...) na nossa hora de trabalho coletivo, escolher falar sobre manejo, não é na lógica de padronização, vamos começar só compartilhando, experimentar o que rola (...).”.

As conquistas percebidas através das estratégias implementadas no Projeto Desafios e amplamente debatidas por Belintane (2013, 2017), especialmente as relacionadas ao debate coletivo das dificuldades singulares e as estratégias de enfrentamento, nomeadas como ponto de giro, foram as ideias basilares para a construção do presente trabalho.

Propusemo-nos a refletir como seria possível o desenho de um diagnóstico da subjetividade que pudesse inspirar a atuação da equipe de profissionais da educação em cada escola, especialmente quais seriam os aspectos da subjetividade infantil que, em relevo, pudessem subsidiar o estabelecimento de estratégias de intervenção que provocassem o movimento da criança. São esses os recortes que trabalharemos nos próximos capítulos, seguindo na estratégia de dialogar com educadores e autores em cada etapa.

4 O olhar para a subjetividade da criança

No Brasil ainda não alcançamos clareza do que seja alfabetizar. Confundimos o ensino do código da leitura e da escrita, com a compreensão daquilo que se aprende/entende/sabe, lendo. Pouco refletimos sobre a motivação do aluno para aprender e de como esse aprendizado da leitura e da escrita se insere e coaduna com seus próprios processos de subjetivação, com a linguagem que aprendeu a falar no seio de sua família e comunidade e com a tradição social que o fundou como sujeito.

A palavra diagnóstico, usada por Belintane (2017) ao configurar o Diagnóstico das Condições Subjetivas de Letramento, tem origem grega *gnôsticos* – conhecer, significando através do conhecimento. O termo já é usado pelo construtivismo em seus processos de avaliação, tendo como parâmetro o diagnóstico contínuo da aprendizagem do aluno, seja da leitura e da escrita, seja dos conteúdos trabalhados. Ainda assim, diagnóstico não é a palavra mais usual no seio da educação. Para conhecer seus resultados, a educação tem priorizado, desde a origem, o termo “avaliar”, que provém da palavra francesa “*évaluer*” e nos remete às ideias de assinalar, estimar, apreciar ou calcular o valor de algo. Também podemos pensar em avaliar como avalizar, ou dar testemunho de que nossas próprias estratégias estão validadas e podemos seguir em frente. A prática diagnóstica tem sido privilegiada pela área da saúde, e, no contexto escolar, dirige-se mais especificamente àquelas crianças que não obtêm, com facilidade, êxito no seu desempenho escolar, ou não validam nossas estratégias. Na reflexão sobre o olhar para a subjetividade infantil, consideramos que a ideia de conhecer a criança é mais profícua que a sina de calcular seu valor, expresso na manifestação da aprendizagem do que gostaríamos que ela soubesse.

O termo diagnóstico, entretanto, tendo em vista o percurso trilhado pela medicina, carrega também sua própria sina, a da estaticidade. O diagnóstico (especialmente os relacionados às características e habilidades psíquicas) poderia imprimir um rótulo asséptico e atemporal, que, independentemente de qualquer contexto, definisse o que o sujeito tem, é e será, enquanto existir. Quando compreendido por esse viés, nega toda a dinâmica e universo de possibilidades que as relações afetivas e com o conhecimento produzem e permitem para qualquer pessoa.

A ideia de diagnóstico que ora apresentamos diferencia-se do conceito de ensino individualizado característico do século XX. Segundo Guarido e Voltolini (2009), o ensino individualizado carregava a ideia da infância como o lugar privilegiado para as ações médicas e do Estado, focadas nas práticas higienistas que sustentaram a medicalização das práticas

escolares e das relações familiares, buscando prevenir doenças debilitadoras da saúde, doenças mentais e a criminalidade. Somaram-se a isso as réguas de mensuração das capacidades e funções, individualizando e classificando as crianças a partir de testes psicológicos e propondo uma escolarização que oferecesse a cada um o necessário para “otimizar suas capacidades” (p. 247). Dessa forma poderíamos distinguir rapidamente aqueles que podiam se desenvolver intelectualmente, dos que se beneficiariam mais de ensinamentos profissionalizantes ou especiais.

Higienismo, puericultura, psiquiatria da criança, psicometria, pedagogia: a combinação dessas disciplinas esteve claramente representada nas práticas médico-psicopedagógicas de intervenção sobre a infância anormal e os problemas enfrentados pelas crianças nas propostas escolares modernas. (Guarido e Voltolini, 2009, p. 246)

A divisão normal x anormal se instalou, e continua a ser a principal referência para a criação de estratégias terapêuticas, medicamentosas e pedagógicas, todas partindo de um diagnóstico/rótulo da criança.

Os inúmeros diagnósticos que encontramos hoje para as dificuldades de aprendizagem, inscritos como problemas individuais, ligam-se ao contexto familiar pelo viés da herança genética e da (má) formação do caráter, que incidem de maneira importante, nessa compreensão, nas capacidades intelectuais de cada aluno. O diagnóstico médico transita no *continuum* saúde/doença, o que traz a vantagem de vender a ilusão de que podem ser situados, interpretados e tratados com a terapêutica adequada. Reconhecemos, portanto, que a adoção do termo diagnóstico nos coloca perigosamente próximos dos efeitos estigmatizantes e de exclusão já denunciados por vários autores, trazendo-nos a responsabilidade de diferenciar claramente o uso proposto.

Mas se, ao invés de diagnóstico, nos remetermos ao termo “avaliação”, nos vemos diante de novas contradições.

Cipriano Carlos Luckesi (1995), num esforço por precisar a ação do professor ao olhar individualmente para o aluno e sua produção, tem demarcado a necessidade de diferenciar os termos “avaliar” e “examinar”, no que diz respeito aos processos de avaliação implementados no Ensino Fundamental 1. Segundo o autor, o ato de examinar tem como função a classificação do educando, aprovando-o ou reprovando-o a partir de uma escala, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez), ou em escala de conceitos. O compromisso é com a demonstração e a classificação da aprendizagem. Examinar está voltado para o passado, desejando-se saber somente o que o educando já aprendeu. Já por avaliação Luckesi

compreende a investigação da qualidade do processo de aprendizagem do educando, visando uma melhoria, se necessário, e nesse sentido considera que toda avaliação é diagnóstica. Partimos também desse princípio ao recuperar o termo, mas não só isso, porque o foco do diagnóstico da subjetividade não está, somente, nem prioritariamente, na relação com o conteúdo.

Essa mesma lógica diferencia o diagnóstico ora proposto do implementado no Projeto Desafios, que se foca nas habilidades languageiras e memorização de conteúdos linguísticos apresentadas pelas crianças. Belintane (2017) nomeia também como “diagnóstico da corporalidade” a estratégia com a qual os profissionais e pesquisadores vinculados ao Projeto Desafios detectavam o repertório de “memória” oral de cada criança, ou o acesso que tinham tido, até a chegada no primeiro ano, aos seis anos, às histórias infantis, cantigas, parlendas, brincos, etc., que comporiam a corporalidade (definiremos o termo no próximo capítulo) e seriam o estofo indispensável para a aquisição da habilidade de leitura e escrita.

Assim como no diagnóstico das condições subjetivas de letramento, propõe-se no diagnóstico da subjetividade abarcar o contexto da criança na relação com o texto apresentado, mas também com sua família, com seus colegas, com seus professores e com a escola. Também refutam-se os processos avaliatórios homogeneizantes que não levam em conta a heterogeneidade da escola brasileira e da sala de aula e afastam a criança, e o professor vinculado a ela, do processo de ensino e aprendizagem.

Na interpretação que se apresenta, o diagnóstico é o olhar e o movimento do professor para detectar as relações que seu aluno estabelece com o conhecimento, dentro do contexto escolar, a partir do estabelecimento de vínculos sociais e afetivos.

Para as crianças que chegam, o diagnóstico permite o acolhimento inicial indispensável para o estabelecimento do vínculo da criança com a escola e com o professor. Seu nome, sua história pessoal e familiar, seu repertório de conhecimento, suas formas privilegiadas de brincar, sua representação de escola e suas expectativas iniciais são exemplos de questões que contribuem para o diagnóstico da subjetividade ainda no início das relações escolares, porque é também uma recepção, um acolhimento, um interesse primordial do professor e da escola pela criança. Esse olhar não é uma metodologia, um instrumento, uma ferramenta de enfrentamento de dificuldades, por mais que a maior contribuição que essa forma de olhar traz seja a criação de estratégias para lidar com aquelas crianças que, de partida, enfrentam dificuldades com a escola.

Se ao ser bem recebida a criança flui melhor nos roteiros propostos pela escola, o professor pode seguir adiante, confiante de uma certa autonomia do aluno no percurso. Ela

tem condições de acompanhá-lo. Mas, diante da dificuldade - e praticamente todas as crianças enfrentam dificuldades de natureza diversas, em algum momento de seu percurso escolar -, o professor aprofunda seu processo de investigação, levando em conta uma série de fatores intrinsicamente relacionados às possibilidades dessa criança de estar em contato com o conhecimento proposto e pelas relações sociais que a escola privilegia. Inspirado pelo olhar para a subjetividade, o professor pode criar estratégias singulares de enfrentamento das dificuldades, sem precisar recorrer a discursos e enfrentamentos homogeneizantes.

Como inspiração, pano de fundo para a compreensão da criança, o diagnóstico da subjetividade permite que o professor identifique com mais clareza quais são os problemas que merecem a atenção de um especialista, como as dificuldades relacionadas à visão, audição, mobilidade e motricidade etc., que exigem próteses e acessórios para que a criança siga o livre fluxo de seu próprio processo. Uma parcela grande das dificuldades, no entanto, não é diagnosticada de maneira tão objetiva, demandando uma investigação mais apurada.

A dificuldade da criança se expressa, na maioria das vezes, como uma recusa ao contato, que se manifesta de diversas formas, como o “não sei”, “não consigo”, “não gosto”, inquietação física, indisciplina, violência, dentre outras. Diante dessa atuação infantil, o professor pode “reagir”, focando-se na própria negativa e combatendo-a, ora com discursos moralizantes, ora com penalidades, ora com desamor, ora com desistência, quando não com todas essas alternativas, inclusive a mágoa por não se sentir validado na relação. À criança e ao professor resta, nessa dinâmica, a impotência, reproduzindo, ambos, de maneira mecânica e carente de sentido, metodologias e estratégias apontadas por profissionais externos à escola.

Mas qual é o “não” da criança? O que ela está efetivamente se recusando a aprender, fazer? Qual o discurso dela sobre o seu não? Existe “sim” para essa criança? O que ela valoriza, quer, gosta? Qual a relação estabelecida por ela entre o “sim” e o “não”? A este exercício de reflexão podemos nomear como tangenciamento do “sim” e do “não” e a este exercício podemos somar a contribuição de outros discursos que afetam, tematizam, enriquecem e moldam o próprio discurso da criança, sempre recortado e focado na recusa imediata à proposta do professor, como seu histórico escolar, o discurso familiar, a relação dessa criança com a turma em que está inserida, o próprio discurso do professor e seus colegas e o discurso da instituição escola. O entrecruzamento desses sentidos atribuídos ao “não” permitirá isolar os encontros e desencontros dessa criança com os objetivos propostos e formular uma hipótese causal para sua recusa. É a este prisma que este trabalho se dirige. Mas esse olhar não se estabelece somente para encontrar dificuldades, pelo contrário. Admitido como uma postura, permite ao professor conduzir o estabelecimento de vínculos na escola,

fortalecer a construção da identidade da turma e promover relações mais cooperativas, contributivas e democráticas no contexto escolar.

O diálogo com os professores foi fundamental para identificar esse movimento que se procurou caracterizar.

4.1.1 O jogo do desejo e da curiosidade estabelecendo o olhar dos professores

A primeira etapa desse diagnóstico passa pela curiosidade e o desejo do professor de estabelecer relação com as crianças. É a curiosidade de Clarice sobre essa turma que ela assume no início do ano que a coloca atenta a qualquer traço, qualquer marca, que a ajude a compreender o perfil da sala. O mesmo movimento ocorre com Rebeca, ao reconhecer nos novos alunos, novas oportunidades de relação, de aprendizagem. Mas, em nossa compreensão, é pelo interesse da criança que o professor vai se posicionar, porque sua intencionalidade de contato e de buscas por caminhos de aproximação, via desejo, estão focados no percurso da aprendizagem, conforme também verifica Cristina.

Clarice: “(...) Tem que estar atento a qualquer traço, singularidade que essas crianças demonstram, para conhecer a turma, esse grupo classe (...)”.

Rebeca: “(...) Sempre que vem um aluno novo é uma nova relação, eu tenho algo a aprender com ele e ele com essa mistura toda (...)”.

Cristina: “(...) Há dois anos pergunto no primeiro dia de aula: o que vocês querem aprender e fazer na escola? (...) Ano passado teve uma coisa de eu quero aprender matemática (...) O que mais você quer fazer aqui? (...)”.

Essa busca vai percorrendo diversos caminhos, também a partir da própria singularidade do professor. Pode se demonstrar como uma busca pelo reconhecimento dos interesses acadêmicos e lúdicos das crianças, como exemplifica Cristina.

Cristina: “(...) O ler e escrever vem muito, é clássico. (...) Agora você vai para a escola, antes estava na EMEI, na Creche, agora vai aprender a ler e escrever. E se eu pergunto: o que mais você quer fazer aqui? Aí vem todas as brincadeiras que você pode imaginar. Quero jogar futebol, empinar pipa, tocar guitarra (...)”.

Ou a busca pelas características emocionais, comportamentais e temperamentais, que é nomeada por Cristina como a singularidade da criança. Conhecê-la como ator social, como efeito e também produtora da cultura e da família é o interesse de Vera, mesmo que se reconheça que não é possível, nunca, saber como todos os alunos estão escutando o professor. Viriato aponta que nesse sentido é preciso se manter curioso sobre como cada um está

acompanhando, o que está ouvindo e como se relaciona com o que o professor está dizendo e reconhece nessa estratégia a própria busca científica que implica observar e analisar, para então refletir.

Viriato: "(...) Nunca vai conseguir saber como todos estão te ouvindo, precisa fazer paradas estratégicas para saber quem está com você e quem está indo para o outro lado. É a ideia do diagnóstico (...) vai sendo construído no dia a dia, chama uma criança para conversar e ali descobre o que ela está sabendo (...). O professor precisa ser um pesquisador também e observar, analisar e fazer a intervenção (...)"

Vera: "(...) Não tem como compreender a situação da criança (...) se a gente não enxergar (...), não só o contexto familiar, mas também como criança, como ator social, como produtora de cultura. (...) Se não enxerga (...) objetifica como só mais um que tem que aprender (...)"

Cristina: "(...) A singularidade de cada um: sou nervoso, sou estourado. Minha história é diferente, meu tempo é diferente. (...) Vim aqui de verdade porque curto aquela fantasia e por enquanto é isso que temos. A nossa relação está aqui, você é a dona da fantasia do Homem-Aranha. Cada relação vai aparecendo (...)"

Estar curioso pela criança é um manejo na intencionalidade de acessar o desejo manifesto. Viriato compreende que a criança tem o desejo de aprender como uma força motriz para toda a vida, mas neste momento inicial a curiosidade não está necessariamente atrelada aos conteúdos que a escola propõe. É preciso, antes de apresentar o conteúdo, criar um laço, uma parceria de interesses mútuos, cuidar do espaço para que ele seja acolhedor e instigante, cuidar das relações, como se reflete no relato de Ivete.

Viriato: "(...) O desejo de aprender é intrínseco ao ser humano. Está sempre curioso, querendo buscar algo que o surpreenda. (...) As crianças que estão dentro da escola muitas vezes não têm desejo de aprender. (...) O fulano está onde o desejo dele está. Quando o desejo dele está na escola, então ele tem desejo de aprender, agora quando de alguma maneira a escola interrompe esse desejo, a criança não vai mais querer saber da escola, passa a ser um lugar de ouvir, de sentar, de ficar quieto no seu lugar (...)"

Ivete: "(...) Na minha relação com eles, quando você está feliz, está bem, você aprende (...)"

Esse diagnóstico, para esse grupo de professores, é sinônimo de afeto. A proximidade que se busca alcançar não implica necessariamente uma intimidade, ou o contato corporal. A forma de expressão da proximidade é singular para cada professor. Nos exemplos apresentados essa proximidade se revela de diversas maneiras, como as elencadas por Rebeca, implicando relações de confiança, corpo a corpo, preocupação, presença, segurança, escuta, verdade na disponibilidade para o processo de ensino-aprendizagem, organização e autoridade. Estar próximo não implica o beijo, o abraço, o colo, mas também não exclui essa

possibilidade, se esse for o enlace do desejo profissional do professor com o desejo do aluno, na relação com o conhecimento, como vivencia Vera.

Viriato: “(...) Eu não consigo ter intimidade com todos os alunos, mas consigo estabelecer afetividade com eles. (...) Afetividade é você buscar olhar para aquele indivíduo enquanto sujeito e se aproximar dele. Você olha para o aluno e você vê uma criança (...)”.

Rebeca: “(...) Afeto está em tudo. Está em demonstrar confiança, em ir lá, (...). No corpo a corpo. Sabe que eu estou preocupada. Sabem que estou escutando. Faz roda de conversa onde eles contam a vida deles, contam o que está perturbando, o que eles gostariam que mudasse e tudo isso tem afeto. (...) Quando você olha olho no olho. Você está presente. Está ali de verdade. Essa segurança que você dá (...). Não sou afetiva no sentido de contato corporal, abraçar, beijar. (...) Sou a professora, estou fazendo de tudo pedagogicamente para você aprender. Se precisar falar comigo vou escutar (...)”.

Vera: “(...) Tem professoras que são menos afetivas e conseguem fazer um trabalho bárbaro com as crianças, por outra via de relação, que é a relação com a organização, a autoridade. Crianças precisam. O meu perfil é o do afeto, de brincar, de contar piada, pôr no colo quando precisa, chamar para uma conversa dura quando precisa (...)”.

Nesse movimento de enxergar a criança, o professor também deve se enxergar, se perceber como uma variável, como aponta Cristina, operando ativamente na relação da criança com o conhecimento. É preciso reconhecer seus próprios afetos, tensões, disponibilidades e indisponibilidades, assim como os efeitos que as devolutivas da criança trazem, seja nas relações satisfatórias, seja naquelas que provocam sentimentos negativos. A forma como o professor age e reage neste contexto emocional tem valor determinante nos vínculos que ele vai conseguir promover.

Viriato: (...) Passa também pelo desejo do professor, tem que ter desejo de ser professor (...)”.

Cristina: (...) Milhões de intenções, de repente a turma pedia para você olhar para a rotina e parar e tudo bem (...). Também estou aqui no lugar de aprender. Tenho que me colocar como variável. Posso não estar num dia bom e aí quem está travando sou eu, ou a minha estratégia não está legal (...) seja porque você não tinha o repertório, seja porque você estava de saco cheio do menino, estava apressada. Você também faz parte (...)”.

A heterogeneidade das turmas é uma realidade positiva da sala de aula e da escola para todos os entrevistados e o diagnóstico da subjetividade contribui para manejar essa variável. Os alunos chegam na escola com histórias pessoais diversificadas, repertórios diversificados, temperamentos diversos, interesses e disponibilidades diversas e essa diversidade é reflexo da cultura, da sociedade, da comunidade em que se vive. Os diferentes jeitos de aprender

respondem aos diferentes funcionamentos psíquicos, salienta Jussara, que por sua vez respondem a entradas diferentes de desejo. A escola, como microcosmo, deve refletir a diversidade do mundo, para que a criança possa experimentar e nele se inserir. A heterogeneidade das turmas é a representação da diversidade e o encontro da criança com o diverso é muito saudável, porque fortalece a autoestima e dá lugar ao coletivo, que é onde todos querem estar. Esse reconhecimento, no entanto, demanda diagnóstico e diversificação de estratégias, conforme apontam Ivete e Rebeca.

Jussara: “(...) Várias heterogeneidades: do valor que se dá ao conhecimento ou ao consumo, ou as diferenças de classe social, ou a história particular de cada um. (...) Na medida da diversidade, (...) perceber que tem um monte de gente que tem dificuldades reais, mais fácil ou mais difícil de resolver. Questão de autoestima (...) o encontro com o diverso é muito saudável (...). Esses diferentes jeitos de aprender têm a ver com diferentes funcionamentos psíquicos. (...) Entradas diferentes de desejo, preferências em relação a alguns conteúdos (...)”.

Ivete: “(...) Tem plano de ensino individualizado (...) estão em outro processo. Tem aqueles alunos que acompanham, mas que as vezes dão aquela balançada. (...) Um aluno que ia maravilhosamente bem lá, se confunde (...)”.

Rebeca: “(...) Cada pessoa tem um jeito de aprender. Aprende lendo, aprende melhor experimentando, outras preferem exercitar, outras preferem refletir. Você tem que prever isso, tudo aquilo que você está falando está sendo ouvido de diferentes maneiras (...)”.

Cristina: “(...) Heterogeneidade é muito bom (...)”.

A heterogeneidade também é vista como uma das dificuldades para o estabelecimento dos vínculos iniciais e de um ritmo de trabalho que consiga alcançar todas as crianças da sala. Como fatores negativos relacionados a heterogeneidade Rebeca e Cristina relacionam as distâncias entre a ponta forte e a ponta fraca da sala e o excesso de atenção que os alunos com mais dificuldades demandam, em detrimento dos outros, especialmente quando o professor trabalha sozinho na sala de aula e a escola inclui muitos alunos com dificuldades “sérias” numa mesma sala.

Rebeca: “(...) A lida com a heterogeneidade tem que ser de um jeito possível. Ter um monte de alunos que têm dificuldades muito sérias e o professor precisa ficar correndo atrás desses três e não consegue trabalhar o conteúdo com os outros 20, se torna um problema (...)”.

Cristina: “(...) As crianças estão ficando cada vez mais longe, as pontas, sinto pela ponta forte (...)”.

O maior desafio relacionado à heterogeneidade, no entanto, é o momento de o professor intervir em cada caso. A diversidade é complexa, já que exige que se saiba

distinguir o que é saudável e correspondente ao tempo de cada criança, daquilo que pode ser interpretado como uma dificuldade e precisa ser enfrentada para que não se cristalize como um nó na relação de ensino-aprendizado, conforme percebe Clarice. Para Cristina, duas estratégias se destacam para o enfrentamento dessa dificuldade: o aprofundamento do diagnóstico e o compartilhamento de olhares dos vários profissionais da educação que atuam na escola, promovendo uma leitura mais holística dessa criança.

Clarice: “(...) Se não diagnostica, não descobre, vai atribuir um fracasso simplesmente por ela não aprender em sala de aula? (...) A criança tem muito desejo de aprender, mas tem muitas coisas que tolhem, que castram essa vontade (...)”.

Ivete: “(...) Ela estava no 4º ano, era para estar superalfabetizada, não, estava silábica alfabética, as vezes silábica com valor sonoro. Não dá para saber ao certo, porque ela tem essa questão com memória, então ora ela apresentava saber, aí passava um tempo, a gente fazia a mesma coisa e ela não sabia. É muito essa coisa da subjetividade, até onde ela sabe, até onde ela finge que não sabe, são coisas que a gente não tem um controle (...)”.

Cristina: “(...) Quando você pega essas pontas, esses problemas mais difíceis, e quando você está sozinha, (...) você fala: não, parece que ele sente prazer. Às vezes eu dava aquelas broncas horríveis, homéricas, a criança chorava. Eu sentia um alívio, senti medo pelo menos. (...) Gente, não sente. A bronca não me afeta, o fulano falar que não quer brincar comigo não me afeta. Você fica assustada, mas vai conhecer a história dele, a infância, a relação com a família? (...) Deve ser mesmo para ficar bravo. (...) Não é consciente. Tem a outra, (quebrou) o espelho. (...) Aquela braveza era pontual, teve um arrependimento, o cara pediu desculpa. (...) Você vai falar: sua história foi difícil, então tudo bem você destruir o amigo? Não é assim, mas entender, ele tem só seis anos e já passou por isso. (...) É só uma criança, você vê o outro lado da história (...)”.

O exercício diagnóstico do professor passa pela busca da alteridade, de conhecer a perspectiva da criança, dos pais, em relação com as próprias expectativas do professor, para formular o que é ou não saudável para aquela criança, nesse início de escolarização. Esse exercício pode ser percebido na variância de entonações e lugares ocupados por Cristina, durante sua reflexão.

Cristina: “(...) Verifiquei que tem um repertório de letras bem no início, de vocabulário. O negócio dele é brincar com fantasia de super-herói. (...) “Meu pai só pensa em lição de casa” (...). E você? “Eu gosto é de brincar”. Alguns desses tem o desejo, (...) “dizem que eu tenho que saber. Eu não sei e vi gente aqui que sabe”. Mas ele não se angustia, porque tem criança que se angustia: (...) “preciso saber”. (...) não está no tempo dele ainda. (...) Ele ainda não entrou nessa linguagem. (...) Presta atenção nas histórias? Sim, mas você pede um reconto oral e vê que ele pegou pouca coisa. Olha o desenho, são garatujas. (...) Calma, está fazendo do jeito dele. (...) Agora, vamos brincar de corre-cotia, aí ele vai. Quando a gente faz o jogo, pergunta: posso jogar? Respondam: posso. Nem esse posso jogar ele não se dava conta. (...) Depois de algumas jogadas conseguiu entender o jogo de

pergunta/resposta. (...) Destoa completamente da turma. Esse garoto tem algum problema? Não. Normal. (...) Está acompanhando, mas é bem mais devagar. Se desorganiza, a mochila já é um universo enorme, não dá conta do estojo. Aí você fala que ele não quer fazer a lição? Calma, ele é um monte de outras coisas (...) está num outro momento (...). Tem o tempo de cada criança (...).”

Cristina: “(...) Todos aqui nasceram entre 2009 e 2010, ela nasceu em 2008. (...) A professora da outra escola disse que ela ainda não estava madura e pediu para ela ficar mais um ano. (...) Foi bom para ela, mesmo com esse um ano a mais ela adora brincar. (...) Ela poderia não ter tido isso e já estar lá no segundo ano. (...) É uma das pontas fortes da sala, não está atrasada, não perdeu na vida, (...), está inserida no grupo, está aprendendo, está interessada. Será que se ela tivesse entrado aqui ano passado ela estaria tão envolvida, numa prontidão? Acho que não. Prontidão no sentido de ter o momento que você se interessa pelas coisas (...)”.

O professor Viriato identifica que as experiências pessoais que caracterizam a heterogeneidade das turmas têm dois aspectos: são frutos da história e da configuração psíquica de cada um, chegando já consolidadas na sala, mas também são frutos das experiências que estão sendo vividas no presente, no dia a dia da escola, na lida entre instituição, professores, aluno e colegas. Para abarcar esse universo, o diagnóstico precisa se manter como uma prática constante, para que o professor e a própria instituição sigam acompanhando as marcas singulares e compreendendo o percurso do grupo. O objetivo é que a escola se mantenha heterogênea e que forme adultos singulares, inseridos e promotores da diversidade em seu contexto social.

Essa rede de produção de heterogeneidades se estabelece a partir de diversas estratégias, que vão desde as análises de materiais escolares anteriores das crianças, como aponta Vera, até a troca de ideias, o compartilhamento constante de reflexões com os outros profissionais da escola sobre a criança e a turma e se caracterizam como ferramentas subjetivas, através da percepção do professor, da sua sensibilidade, do encontro do prazer da criança, da presença na escola dos espaços de experimentação, da percepção da vivência de uma experiência se consolidando como memória e da compreensão do percurso do desejo no processo de estudo, como é apontado por Jussara.

Viriato: “(...) A experiência tem dois lados, é uma vivência dos sentidos, das situações, das emoções e isso está muito atrelado ao presente, mas ela também deixa traços, deixa marcas, que você guarda na memória, que em determinados momentos é mobilizada e te traz todas as marcas que já se tornaram passado (...)”.

Jussara: “(...) Quando a criança está se divertindo e se significa fazer associação com outro conteúdo da memória, com a linguagem, (...) olha a laranja, laranja fresquinha, ou alguma frase que tinha uma rima *non sense*: mulher bonita não paga, mas também não leva. Tem uma piadinha aí e a criança se depara com essa brincadeira que tem na língua, ou com essa sonoridade, tem uma coisa que toca no

corpo, tem uma mudança de som, (...) esse assunto também remete ela a outras memórias. Esse é o percurso do desejo no estudo da linguagem (...). ”.

Vera: “(...) Os materiais que eram trabalhados nos anos anteriores, um direcionamento muito legal. O planejamento anual, tinha uma intertextualidade, uma intersecção, uma reflexão (...)”.

4.1.2 O olhar dos gestores para a subjetividade

Os gestores entrevistados compreendem que o processo de aprendizagem não se dá necessariamente na mão do profissional da educação, ou através da estrutura formal de apresentação de determinado conteúdo, mas a partir da entrelinha, do envolvimento, da relação que a criança estabelece com a escola e com o professor, instigando seu interesse pelos conteúdos propostos. Para Ana, o que predomina nessa relação e mobiliza a criança para o conhecimento é a escola como um novo lugar social, fundamental para o desenvolvimento psíquico e afetivo, a partir do senso de pertencimento a uma outra coletividade que não a família.

Luís: “(...) A aprendizagem não se dá necessariamente na minha mão. (...) Uma lousa (...) é uma estrutura formal, de apresentação de determinado conteúdo. A aprendizagem não é aquilo, o ato. O processo de ensino/aprendizagem está na entrelinha, no envolvimento, quando você traz o aluno e ele se depara com determinada coisa e (...) se interessa, se sente desafiado. Alguns precisam se sentir acolhidos, outros precisam falar muito, outros não podem falar nada, porque não conseguem. O profissional de educação precisa estar muito atento a essa dinâmica de como as diferentes formas estão presentes no mesmo processo, e permitir que aconteçam (...)”.

Ana: “(...) A grande maioria (...) se interessa por esse jogo, passam a ser reconhecidas, passam a ser valorizadas, passam a ter um lugar que não é na família. A escola é por excelência um lugar onde a criança tem o seu próprio espaço, o primeiro lugar na sociedade contemporânea e a criança valoriza muito isso. Passa a ser interessante para ela, do ponto de vista do desenvolvimento, não só do desenvolvimento subjetivo, psíquico mesmo, o próprio narcisismo. Toda a constituição do sujeito acaba recebendo influência desse processo. É uma via de mão dupla, passa muito pela afetividade. (...) A importância do laço afetivo que as crianças estabelecem dentro da escola e a qualidade dos seus processos sociais, pedagógicos (...)”.

Sara: “(...) A escola tem tudo, um pouquinho de todas as coisas da sociedade, tudo ali é aprendizagem. Milhares de possibilidades para pegar os caras (...). Talvez não queiram um ou outro conteúdo, não gostem de alguma coisa (...) a escola tem uma coisa que eles querem muito: tem gente. (...) Gente da idade dela, gente mais nova, gente mais velha (...)”.

A conexão com esse desejo da criança de aprender sobre o mundo e sobre o outro é a chave para trazer a criança para a escolarização, compreendendo o uso do termo desejo pelos

gestores como a vontade, o querer, que é manifesto e manejado na escola. A palavra desejo, conforme discutiremos nos próximos capítulos, também comporta o sentido freudiano de desejo inconsciente, que pode ou não ser sublimado na lida com o conhecimento e é nesse processo que podem ocorrer as maiores resistências e dificuldades. É o manejo que a escola faz no reconhecimento das demandas singulares de cada criança, expressas também pelo grupo, que permitirá que os objetivos pedagógicos sejam atingidos ou não. Para Luís, a escola que não está permeada pelas relações afetivas com o conhecimento pode até ser um ambiente escolar, mas não se torna um ambiente de educação. Marcos, citando Paulo Freire, refere que a escola tem que ser uma gostosura e uma boniteza para que desperte o querer da criança, considerando que as estratégias afetivas são mais eficientes em escolas menores.

Luís: “(...) Todas têm desejo de aprender. Ela pode até em algum momento resistir a esse desejo por n motivos, mas ela tem e tem muito prazer quando consegue. (...) A relação com o conhecimento é muito bacana, gostosa. (...) Um ambiente de educação necessariamente precisa estar permeado pelas relações afetivas em relação ao conhecimento (...)”.

Ana: “(...) Sim, num sentido de aprendizagem diferente do que a gente concebe na escola. É um desejo de aprender do jeito dela, o que ela quer. A escola dá uma formatada nisso e traz esse desejo para uma outra dimensão. A escola tende a acreditar que a criança deseja daquele jeito e quer aquilo, existe um acordo aí, um acerto que a gente faz. Tem escolas que fazem isso muito bem e tem escolas que fazem isso de um jeito equivocado, com muitas regras, principalmente com crianças pequenas. (...) Vai traçando um perfil para aquela criança, a escola e a família. Agora, genuinamente, o desejo dela aparece de uma outra forma, não tão bem desenhado (...)”.

Marcos: “(...) A criança gosta de ir na escola, ela não gosta de estudar. O Paulo Freire já dizia que a escola tem que ser uma gostosura e uma boniteza. (...) Toda escola tem que ser para atrair a criança, tem que ser prazerosa para o aluno, senão ele vai lá só para jogar bola (...). Escola muito grande é um erro. Escola tem que ter no máximo 10 salas de aula (...)”.

Sara: “(...) Tem desejo de aprender. (...) Onde pego mesmo os caras é no conhecimento. Essa pegada de escutar. (...) Enredar eles com um conteúdo, uma leitura, (...) os caras alucinam com uma coisa de gramática que você deu uma outra pegada para aquilo e estão achando o máximo. (...) Pegar mapa, que criança resiste a um mapa? Nessa hora você traz o cara (...)”.

O circuito de desejo que se estabelece é a conexão do desejo da criança pelo outro e pelo mundo, com o desejo do professor pelo conteúdo que transmite e pela relação com a criança e essa conexão é de natureza inconsciente, mas a curiosidade parte dos adultos (pais, professores e profissionais da educação), direcionada para o processo de ensino/aprendizagem e para o universo da criança e essa postura é um saber do professor.

Ana: “(...) O professor interessado, o pai, a mãe, que tem uma participação interessada na vida escolar, consegue convocar. Deixa eu entender como você entendeu. Quando você começa a se interessar pelo que a criança está falando é incrível, eles se sentem de fato seres humanos numa civilização, (...) reforça o civilizacional (...)”.

Sara: “(...) Se você admira, acha o que está fazendo muito legal, você seduz. Acontece de o cara resistir, não querer aquilo no momento, mas em outro momento eu pego ele. Nunca tive uma criança que passasse incólume por todas as coisas. A hora que mobilizei, tento entender por que ele se mobilizou (...) o que atraiu, onde ficou, o que fascinou e tento alimentar mais. Até os menores, está descobrindo tudo, (...) coisa legal acontecendo o tempo todo com as pessoas, com o mundo e tudo isso tem uma explicação, um caminho para pensar sobre, uma causa-consequência, tudo isso é aprendizagem (...). Mas você só consegue perceber (...) se você tiver uma escuta para ela, se você tiver também a curiosidade, a disponibilidade para ela (...)”.

As salas de aula devem ser heterogêneas. “Mais do mesmo é ruim para todo mundo”, avalia Luís. O nivelamento dos grupos diminui o repertório das turmas e restringe o processo das crianças. A heterogeneidade não deveria dizer respeito só aos níveis de aprendizagem, deveria incluir também classe social. São citados exemplos de países onde a escola pública é para ricos e pobres e o quanto isso interfere positivamente na qualidade da escola e da educação. É a diversidade que permite a constituição do indivíduo, não a massificação. A pasteurização impede o crescimento humano, afetivo e cognitivo, porque é na diferença que as possibilidades surgem e a perspectiva se amplia. O processo de expulsão da diversidade é extremamente violento com todos os atores da escola.

Ana afirma que a heterogeneidade não diz respeito somente aos casos de inclusão, mas a uma grande quantidade de crianças que têm dificuldades cognitivas, afetivas e sociais e que demandam um olhar cuidadoso para seguirem seu processo.

Luís: “(...) As salas devem ser heterogêneas, mais do mesmo é ruim pra todo mundo. (...) Vestibulinhos, bota todo mundo tipo igual. É péssimo, o repertório se reduz, um processo muito restrito. Deveria ter rico e pobre na mesma escola, (...) países que a escola pública é para todo mundo, inclusive o rico, (...) são o melhor caminho, porque a diversidade permite o indivíduo, a massificação não. Numa escola que põe vestibulinho, gosta de ir selecionando e no final aprovar 40% na Fuvest, posicionar a marca. A violência que ela comete nesse processo (...) é muito grande. Quem não consegue entender (...) por aquele sistema que foi estabelecido naquela apostila, não vai ter essa pergunta que levaria a um aprofundamento, a uma nova abordagem, todos perdem, em repertório, em diversidade. (...) A mistura é salutar para todos, o que não sabe fazer bem prova aprende muito com o aluno que sabe, mas o que sabe (...) não sabe cantar a menina, ou o menino, e precisa do cara (...). Isso faz parte da vida, da escola, é essencial para continuar aprendendo, senão a escola fica chata (...)”.

Ana: “(...) Sensibilizar (...) os professores para essas questões, a gente tem salas muitíssimos heterogêneas. Tem muitos alunos de inclusão, grave. (...) Somos

procurados por esse trabalho (...). A heterogeneidade toca na questão da inclusão, mas existe um tanto de alunos que não são alunos de inclusão e também não são alunos que têm um processo que vai, precisam de uma puta atenção (...), na questão cognitiva, no texto, na linguagem, nas relações que estabelece com os outros amigos, com os adultos. (...) Não posso dizer: o menino é psicótico, ou tem uma síndrome raríssima, mas precisam de muita ajuda para conseguir. (...) Quando você consegue fazer um gancho com essa criança, ela vai (...)"

Sara: "(...) Cresce nas diferenças. Quanto mais diferentes, mais possibilidades. (...) A gente não precisa pasteurizar, não tem que ser todo mundo igualzinho (...)"

O trabalho com a heterogeneidade exige um grande investimento da escola, da equipe e mais especialmente do professor. A organização da estrutura para acolher as diversas demandas, a elaboração de estratégias singulares, o diálogo com as famílias e profissionais externos à escola demandam investimento de tempo e energia para deslocar as crianças que travam em diversos momentos e em diversos aspectos da escolarização. Estabelecer objetivos claros, administrar o tempo e conduzir o grupo no acolhimento das características individuais auxiliam nesse processo. Por outro lado, Sara afirma que a impessoalidade e a imaturidade dos profissionais e a burocratização do sistema escolar adoece as crianças mais sensíveis e as situações limites colocam em cheque o saber da escola, desestabilizando o grupo, porque explicitam que a criança não está conseguindo conviver com a loucura dela, na relação social com a comunidade e o conhecimento.

Luís: "(...) Não pode perder o norte do que está fazendo, não pode entrar em devaneio, precisa saber como a aula vai começar e para onde ela vai e isso tem que caber naquele espaço de tempo. A dificuldade de um você bota no grupo, outras, você percebe que tem alguma criança travada, você tem que deixar o grupo operando e dar suporte pra essa criança. Se está agitada você usa essa agitação da criança. Não tem fórmula (...)"

Ana: "(...) Dar uma segurada, eu não dou conta de atender todas as famílias, as demandas se amplificam, tem que atender a família, a criança, professor, AT, os especialistas, depois (...) tem que chamar o pai de novo (...)"

Sara: "(...) Vou avaliar, a gente faz comparação (...), mas eu já parto do pressuposto de que eles não são iguais, não aprendem da mesma maneira, o que é uma habilidade para um não é para o outro. As questões afetivas, de cunho emocional, (...) na escrita a gente não se esconde. (...) Quando corrijo o texto deles eu piro, (...) demoro horas (...), eu acho o cara, a situação. Às vezes não, tem uns textos muito bundas-moles só para dar conta do que pedi, mas (...) tem uns que são um presente para você ver alguma coisa, achar, entender. Não é burocrático. (...) Os surtos psicóticos na escola me quebram. A criança explode (...). A gente tem tudo a ver com o fato de a criança não estar conseguindo viver com a loucura dela dentro da escola (...)"

Sara: "(...) A relação com as crianças na sala é impessoal, (...) porque o professor é impessoal, muitas vezes não se relaciona direito nem com a própria família, vai se relacionar com aluno? Não quer dizer que não é um bom professor. (...) Esse olhar

pelo viés do aluno, eles vão lá falar, é muito legal, não nomeiam nada, vão pela situação e você detecta um adulto que não está exercendo o papel dele. Até está exercendo o papel de professor, mas de adulto na relação não (...)”.

Neste capítulo procuramos caracterizar inicialmente o que seria o diagnóstico da subjetividade, a partir da curiosidade do professor e da escola, sobre a criança. Discutimos como o termo diagnóstico se apresenta como uma forma de nomear esse olhar, partindo das contribuições de Belintane (2017), mas também procurando diferenciá-lo do conceito de ensino individualizado característico do século XX, apresentado com Guarido e Voltolini (2009), do diagnóstico construtivista e também do termo médico que conduz à patologização dos processos de aprendizagem e a medicalização da infância. Refletimos que o foco principal, ao se olhar para subjetividade infantil, não é a aprendizagem de conteúdos, o que nos diferencia também dos processos diagnósticos propostos por Luckesi (1995).

Caracterizamos o diagnóstico da subjetividade como um prisma e também uma postura inicial de acolhimento da criança, em toda a sua diversidade, visando perceber como ela pode estabelecer relações com o conhecimento, a partir dos vínculos afetivos que estabelece com a escola, os colegas e os professores. Para além de uma ferramenta capaz de identificar e manejar dificuldades, é uma postura humanística que recebe e conecta a criança, dando lugar a um sujeito complexo, nesse novo espaço social.

A necessidade de estabelecimento desse olhar é apresentada a partir da perspectiva dos professores e gestores escolares. Os professores, desde antes vinculados ao Projeto Desafios, apresentam sobre o diagnóstico um discurso mais organizado, sintonizado, lapidado coletivamente durante os quatro anos de projeto, diferente dos gestores, que trazem para o trabalho sua reflexão individual, no entanto encontram-se todos na ideia de que é pelo desejo e curiosidade da comunidade escolar pela criança, que ela entra em conexão. O que a criança busca, quando chega na escola, é seu novo lugar social, para além da família, é se conectar com pessoas de todas as idades e explorar um universo novo. A condução desse desejo para a relação com o conhecimento é a tarefa da escola. Para isso é preciso se colocar atento para captar as marcas, os traços de singularidade que apontam para as possibilidades de enlaçar as crianças e que também configuram o grupo classe.

Essa curiosidade da escola, diferente da curiosidade da criança (que exploraremos melhor no próximo capítulo), não é espontânea. Caracteriza-se como um manejo, na intencionalidade de acessar o desejo da criança (consciente e inconsciente) e colocá-lo em relação com o objeto fim da escola, que é a herança a ser transmitida. Os gestores escolares, especialmente, ressaltam que a criança não chega interessada pelos conteúdos que a escola

propõe, portanto, antes de apresentar o conteúdo, é preciso estabelecer parcerias, ser curioso pelos interesses da criança e construir um espaço instigante e acolhedor. Este diagnóstico também foi nomeado como um afeto.

Um paradoxo que surgiu durante a execução do Projeto Desafios e também no diálogo com os entrevistados é a possibilidade de, numa escola heterogênea, ter um olhar singular. A percepção que se sustenta é que o olhar singular para cada criança, e para cada grupo, é o que extrai da heterogeneidade seus valores, qualidades e potencialidades benéficas para toda a Instituição. É a heterogeneidade que faz da escola um microcosmo da sociedade e é por essa vivência que o aluno se torna um adulto capaz de sustentar sua singularidade, respeitando a diversidade do mundo.

A subjetividade, no entanto, não se dá a ver de maneira objetiva. É preciso estabelecer focos para esse olhar. Pautamo-nos inicialmente nas reflexões do Projeto Desafios, ou nos aspectos da subjetividade que mais suscitavam a reflexão dos professores nas reuniões de terça-feira, para discutir um pouco mais, nos próximos capítulos, algumas nuances da subjetividade que se mobilizam na relação com o conhecimento. Não caracterizamos, com esses recortes, uma fórmula, ou um método, já que são as características de cada escola, na sua regionalidade, de cada professor e de cada criança, que estabelecerão a rede associativa que conecta o ensino e a aprendizagem.

Ressaltamos que dar voz às relações subjetivas que delineiam e determinam as relações dos alunos com o conhecimento é trazer à tona experiências que evidentemente funcionam inclusive para atingir metas e objetivos para os ciclos de escolarização, e nesse sentido as estratégias são singulares. A prática diagnóstica pode ser o diferencial para a escolha das melhores estratégias de letramento e escolarização, e de fato esta prática já é constante para educadores que alcançam sucesso em seus objetivos com seus alunos, como temos exemplificado com os recortes das entrevistas. Diversas questões compõem o prisma do diagnóstico. Essa criança que chega tem desejo de aprender o que na escola? Qual seu contexto familiar? Qual seu repertório? O quanto já maneja sua própria impulsividade? Como vai se relacionar com essa nova turma? Qual a melhor estratégia para que essa turma, e essas crianças, se encantem com as linguagens propostas na escola? Como transmitir a ética e a cidadania calcadas na alteridade, que pressupõe o respeito aos direitos humanos e à diversidade, sem com isso cair em discursos moralizantes e alienantes? Para essas questões, comuns no cotidiano diário do professor, já sabemos que a homogeneização e padronização não têm resposta, mas leituras singulares lidam melhor com tais questionamentos.

Outra ideia possível a partir do olhar proposto é que a criança rapidamente diagnosticada não se cristaliza na dificuldade e não chega, por decorrência, nos rótulos sociais e medicalizantes.

5 A subjetividade

No capítulo 4, parte-se da premissa de que é preciso explorar a subjetividade, para além da objetividade, nos processos diagnósticos no contexto escolar. Mas como definir o que é subjetivo, para assim modular uma possibilidade diagnóstica? Ao termo subjetivo são reservados os campos submersos, opacos, obscuros, do humano, das relações, das singularidades. Quando se diz que isso é subjetivo, pode-se alegar que faz parte de um campo não francamente compartilhado, não explicitado, não avaliável e até não confiável. Mas é de subjetividades que o humano é feito. Subjetivas são as relações escolares, os processos de aprendizagem. Subjetivas são as interpretações que alunos e professores fazem das experiências do passado e do presente, que, enredadas pela memória, apontam perspectivas futuras. Subjetivas são as diversas linguagens que homens e mulheres desenvolveram para nomear e comunicar o que entendem como realidade, ou o possível de se apreender do mundo, da natureza, da sociedade, do corpo e do próprio psiquismo. Este trabalho não se refere à subjetividade como uma intimidade narcísica, e sim um processo singular que norteia a relação da criança com o mundo que a cerca, especialmente no processo de transmissão da tradição a que pertence como forma e ferramenta de pensar o presente e projetar o futuro. Mesmo nas ciências ditas exatas, como matemática, física, química, o desenvolvimento não linear de teorias, estratégias, explicações e metodologias denunciam o caráter subjetivo de toda interpretação humana.

A negação da subjetividade no exercício da ciência ainda é uma marca do positivismo presente no universo científico. Claudine Haroche (2005) cita Edmund Husserl (1972)⁵ ao refletir sobre a queda das questões metafísicas, especificamente filosóficas, do cenário científico do século XIX, reduzindo o pensamento científico a uma simples aferição dos fatos e extraíndo dele sua importância para a vida, para as questões do próprio sentido da existência. Segue problematizando que a redução positivista insiste exclusivamente no fato e na neutralidade, que leva ao descomprometimento do sujeito com o conhecimento ao torná-lo objeto e descartando o subjetivo de toda formulação humana.

O status das ideias, sua contingência, sua instabilidade, é crucial para compreender a prudência, a desconfiança, a desvalorização, o desprezo, a rejeição e até mesmo o ódio que hoje em dia podem suscitar nos espaços universitários não só determinadas ideias, mas a noção mesma de ideia e,

⁵ HUSSERL, E. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale* (1936). Paris: Gallimard, 1972, apud Haroche, C. *Crise da consciência contemporânea*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 347-362, set./dez. 2005

nesta, fundamentalmente, a individualidade, a singularidade, a originalidade, o variável, o diferente, o diverso, o não redutível, o não controlado e controlável: o que pode escapar às normas, às exigências de normalização, seria rejeitado muitas vezes com uma violência, uma crueldade extrema, que revela formas de niilismo radical (Haroche, 2005, p. 353)

É exatamente desse campo subjetivo presente nas relações escolares que se pretende uma aproximação. Objetivo, nessa proposta, é o reconhecimento dos fenômenos que são internos e diversos para cada sujeito e que demandam estratégias singulares, diversas das métricas padronizadas. Mas, ao propor escutar os alunos a partir de suas nuances subjetivas, fatalmente propõe-se definir aquilo que é subjetivo, ou objetivar o olhar para alguns aspectos expressivos da subjetividade, o que é um paradoxo. Como se aproximar, nomear, classificar, categorizar para, como tentativa, elaborar um enfoque que se pretenda válido?

Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de... de quê? Procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse "estilo" (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde. Nunca tive um só problema de expressão, meu problema é muito mais grave: é o de concepção. Quando falo em "humildade" refiro-me à humildade no sentido cristão (como ideal a poder ser alcançado ou não); refiro-me à humildade que vem da plena consciência de se ser realmente incapaz. E refiro-me à humildade como técnica. Virgem Maria, até eu mesma me assustei com minha falta de pudor; mas é que não é. Humildade com técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho. Orgulho não é pecado, pelo menos não grave: orgulho é coisa infantil em que se cai como se cai em gulodice. Só que orgulho tem a enorme desvantagem de ser um erro grave, com todo o atraso que erro dá à vida, faz perder muito tempo (Clarice Lispector, 1995, p. 36).

Com Lispector pode-se estabelecer os princípios norteadores iniciais para a escuta e o olhar para a subjetividade: a humildade, o ideal de aproximação e a necessidade de não se perder em seus próprios achados, que trazem o erro inerente de parar de escutar e perder tempo na busca. Tal reflexão coaduna com a percepção de que é a curiosidade pelo “saber” consciente e inconsciente da criança sobre si e sobre o mundo que nos coloca em condições de compreender seus processos de aprendizagem, para assim buscar nela seu desejo pelo conhecimento. Também é por essas premissas que se sustenta a escolha de construir um diálogo entre a literatura e os profissionais experientes, no chão da escola, para embasar o olhar que pode nortear a atuação enquanto educadores.

Mas a subjetividade é intangível, apesar de explícita aos sentidos. Faltam palavras. Opta-se por abordar a subjetividade a partir de algumas de suas marcas, nuances de

interpretação e expressão, permeada pelas compreensões que os entrevistados trazem dessas mesmas nuances, mas também outros aspectos, fomentados pela lida com o chão da escola, como as relações com as famílias e os conflitos de classe que caracterizam a realidade brasileira, que serão melhores debatidos ao final do capítulo 5.

Inicia-se essa caracterização pelo filósofo Ortega y Gasset (1920/1993), que propõe uma leitura sobre a subjetividade infantil e o papel da pedagogia. O autor faz um belíssimo delineamento do que seria uma psicologia essencial da criança e, pela raridade da disponibilidade desse texto para os leitores brasileiros, dedicam-se algumas páginas a uma paráfrase, acrescida de reflexões e interlocuções. Cabe, porém, uma reflexão crítica a essa visão essencialista da criança e do sujeito psíquico apresentada por Gasset. É preciso levar em conta o papel fundamental das interações sociais entre o sujeito e o outro, que se procura promover através de uma interlocução com Freud.

5.1. A potência da vida essencial

Ortega y Gasset (1920/1993), em artigo publicado na década de 1920, discorre sobre o que considera primordial ensinar às crianças no ciclo fundamental escolar. O texto, intitulado “El Quijote en la Escuela”, é uma resposta a outro artigo publicado na época, de Antonio Zozaya, criticando a imposição, pela Real Ordem Espanhola, da leitura de Dom Quixote nas escolas primárias. Nesse debate, somos brindados com um preciso recorte sobre características da subjetividade humana e o papel que a pedagogia pode ter no seu fomento, ou aniquilação.

Segundo Gasset, Zozaya sustentava que na escola não falta nem Dom Quixote nem Hamlet, defendendo uma pedagogia praticista, argumentando que Dom Quixote e Hamlet não capacitam nem preparam crianças e adolescentes para a vida. Preparação para a vida, nessa interpretação, seria a aprendizagem de técnicas que permitem exercer funções vitais, ou atividades essenciais da consciência humana que as pessoas executam e, portanto, constituem um repertório fundamental e perene para a vida. Numa digressão, tal interpretação parece semelhante a algumas estratégias pedagógicas que se veem hoje em dia, implementadas para a alfabetização de crianças, interpretadas a partir de teorias construtivistas da década de 1980. A própria Secretária de Educação Básica do MEC entre os anos de 2007 e 2012, Maria do Pilar Lacerda (2009), defende uma concepção utilitarista da educação, acreditando que o conhecimento não é um “fim em si mesmo” e que a linguagem oferecida na escola deve ser a

“contemporânea”. A “falta de sentido” da linguagem, seguindo Lacerda, é a razão para a enorme defasagem que as crianças ainda enfrentam, já que não aprendem coisas “diferentes e mais importantes”. No texto de Gasset, Zozaya propunha que se lesse na escola os jornais, ao invés de qualquer outra literatura, mas Gasset, no entanto, acreditava que os jornais não expressam a vida, mas só o que faz parte da vida de hoje. O jornal é atualidade e superfície. A vida íntima, pessoal e profunda é quase por inteiro excluída do jornal e é essa ideia que Lacerda parece também não compreender.

Voltando ao texto e seguindo o paralelismo apresentado entre os dois autores, Zozaya acreditava que é importante que a criança identifique rapidamente o que é um metrô, um trem, uma fábrica, a moeda comercial. A vida real se comporia do uso dessas coisas, e, quanto melhor se conheça sua estrutura e manejo, mais fácil seria vencer na luta pela sobrevivência. Exatamente o que se propõe hoje, através da ideia de um letramento imediato, altamente contextualizado.

Ortega y Gasset, por outro lado, não duvida da utilidade desses saberes, concordando inclusive que não é possível ensinar tudo para as crianças, porém vê que esse debate se centra na questão das limitações entre a capacidade receptiva da criança e a capacidade de ensinar do professor. Se é da eliminação que se trata, o ideal é discutir o que é essencial, ou quais são as funções essenciais da vida na ordem do psíquico, que são mais problemáticas e relevantes em pedagogia.

Seguindo a argumentação, sustenta que as funções vitais, corporais ou psíquicas, não são todas de uma mesma ordem biológica, existindo funções que são mais plenas e radicais que outras. Quer dizer com isso que toda aquela região da vida que consiste na atuação de estruturas fixas e especializadas, como motricidade, respiração, digestão, circulação etc., representa uma vitalidade mecânica, secundária. Isso não faz dela pouco importante, mas a ciência de nosso tempo, assim como já identificava Ortega y Gasset, há 100 anos, ainda se ocupa do funcionamento dos órgãos e seus mecanismos, não tendo estudado devidamente as funções primárias da vida. Em “Projeto para uma psicologia científica (1895a/2002), Freud também busca o estabelecimento de uma psicologia natural, biológica, na formulação sobre os efeitos que os estímulos endógenos e exógenos exercem no sistema nervoso e o desenvolvimento psíquico, mas, diferente de Ortega y Gasset, Freud compreende que “todas as funções do sistema nervoso podem ser compreendidas sob o aspecto das funções primária ou secundária” (Freud, 1927), porém “sempre impostas pelas exigências da vida”, ou em inter-relação com o meio em que vivemos. Aliás, Freud dedica grande parte de sua obra à reflexão sobre os processos civilizatórios que se estabelecem na infância, como afirma em “O

futuro de uma ilusão” (1927/2002), exatamente porque acredita no poder da cultura humana como mecanismo de controle das pulsões humanas. Em “Psicologia de grupo e análise do ego” (1921/2002), Freud afirma que muito raramente se pode desprezar as relações do indivíduo com o outro, em prol de uma análise individual, já que toda psicologia individual é, ao mesmo tempo, também psicologia social e tais observações nos servem para tomar como referência a contribuição de Ortega y Gasset sem, no entanto, reduzirmos nossa própria compreensão da infância a uma estrutura essencialista.

Feita a ressalva, podemos, em relação ao psíquico, encontrar em Ortega y Gasset a distinção de três classes de atividades espirituais que podemos interpretar como subjetivas. Primeiro: o uso de mecanismos ou técnicas políticas, industriais etc., que em conjunto chamamos de civilização. Segundo: as funções culturais do pensar científico, da moralidade, da criação artística, que sendo íntimas do homem, são as especificações da vitalidade psíquica, dentro de calços normativos inquebráveis. Terceiro: os ímpetos originários da psique, como são a coragem e a curiosidade, o amor e o ódio, a agilidade intelectual, o afã de gozar e de triunfar, a confiança em si e no mundo, a imaginação, a memória. Essas funções espontâneas da psique, prévias a toda cristalização em aparatos e operações específicas, são a raiz da existência pessoal. É fato que a ciência não existe sem técnica, porém sem curiosidade, agilidade mental, constância no esforço, não haverá ciência.

Mesmo assim, para que um homem se faça civilizado, sua moralidade deverá ser educada, afinando sua sensibilidade para as normas éticas, fortalecendo sua obediência aos imperativos do dever, porém será inútil tentar tudo isso se não se conta, de antemão, com uma vigorosa potência de vontade, de entusiasmo, de energia básica.

Segue afirmando que anterior à civilização transitória de nossos dias, anterior à cultura dos últimos milênios, existe uma forma eterna e radical da vida psíquica, ela é, em última instância, a vida essencial. O restante, inclusive a cultura, já é decantação de nossas potências e apetites primevos.

Tal observação não se apresenta como uma negação do fato de que a vida caminha sempre num sentido de progressiva especialização, mas propõe perceber que a essência humana, a força motriz e a forma matriz, que ele chama de vida primária e indiferenciada, perdura sob este especialismo. A vida organizada, a vida como uso de órgãos e ferramentas, é vida secundária e derivada, é vida de segunda classe. A vida organizante é a vida primária e radical.

Até mesmo por isso, a cultura e a civilização são uma criação do homem selvagem e não do homem culto e civilizado, diz Gasset,

A vida não organizada cria a organização e todo o progresso dela, seja com a finalidade de sua manutenção, seja com a finalidade de seu impulsionamento constante. Portanto, fomentar a vida espontânea, primitiva, do espírito, é assegurar e enriquecer a cultura e a civilização. (Gasset, 1993, p. 16, tradução nossa)

O pensador espanhol ilustra que certas qualidades psíquicas gerais, como são o ímpeto para trabalhar e a energia para suportar, a solidariedade e o acordo interno com o qual a pessoa se move é o que lhe presta esse caráter de substância íntegra (homem íntegro, diz ainda do homem honrado), tudo isto, ou a violência dos apetites, o afã que os homens primitivos sabiam sentir pelo poder ou pela riqueza, pela glória ou a sabedoria, podem descrever espíritos muito menos complexos que os nossos, mas que eram, por outro lado, mais vitais.

Mas mesmo a vida psíquica é, para o autor, construída a partir de camadas internas e externas, pelas funções que desempenham. Entre as externas está a percepção, o que proporciona uma apreensão adequada do meio, proporciona ainda a memória, que conserva esta apreensão e tematiza nossas notícias do mundo, sejam elas as da realidade, sejam as das ciências, ampliando nossa recepção do meio, restaurando o passado e antecipando o porvir. A consciência, se moralizada, adapta nossos apetites ao contorno social, eliminando aquelas ações que a coletividade castiga, ou, pelo menos, reprova. É deste modo que sabemos o que querer, segundo normas objetivas – isto é, impostas pelo meio. Todas essas funções vertem, pois, para fora, confinam com o meio e são regidas por ele, ou diretamente para ele.

Porém, se penetramos alma adentro, temos estratos mais profundos de vida psíquica que não são fáceis de se filiar com adaptações ao meio, parecendo mais com inaptações. Essa camada interna espiritual, essa fauna psíquica inadaptada, é muito mais rica, enérgica e abundante que a prudente e útil.

Dentre os exemplos que traz para ilustrar a presença dessa camada, está a nossa vida de vontade. O autor diferencia, em primeiro lugar, as ideias de querer e desejar como fenômenos psíquicos distintos: querer é querer a realidade de algo e, portanto, querer os meios que o realizam. Em última instância, é sempre um querer “fazer” algo. Desejar, por outro lado, é o que podemos expressar com mais rigor quando falamos em um “mero desejo”. O desejo, no sentido restrito, implica dar-se conta de que o desejado é relativamente ou absolutamente impossível.

Na criança, esta diferença não existe. Há coisas que são possíveis e outras que não o são. Sua vontade tem uma característica anterior a essa diferença entre querer e desejar.

Quando a experiência vai mostrando a impossibilidade de satisfazer certos apetites e a técnica para satisfazer outros, sua vontade propriamente vai se retirando de muitas coisas que persistem, no entanto, apetecíveis, apesar de irrealizáveis. O contato com o meio seleciona do tesouro enorme de apetites primários uns poucos que se demonstram práticos, enquanto o resto perdura desarticulado de sua realização exterior, em qualidade de “meros desejos”. Certamente, nada pode ser querido se não tenha sido antes objeto de um apetite primário, porém nem tudo que desejamos, queremos.

Segue o filósofo afirmando que do berço à sepultura, a existência é uma luta de fronteiras entre as vontades e desejos e em cada instante poderíamos encontrar em nós mesmos uma zona confusa onde não sabemos se nosso querer é um mero desejar ou nosso desejar já é um querer. O desejo nutre o querer, exercita-o, gravita constantemente sobre ele, movendo-o para ampliar-se, ensaiando uma vez ou outra a realização do que ontem era impossível. O desejo é, pois, uma função interna. Ele não é prático quando confrontado com o meio, mas é útil como regulador da vontade e de outras funções anímicas. Quanto maior for nosso repertório de desejos, maior será a superfície oferecida à seleção em que se vai decantando o querer. O desejo, portanto, verte seu influxo dentro do organismo psíquico e a debilidade na secreção psíquica interna do desejo traz consigo à mingua de vitalidade e inaptidão para a cultura e para a civilização, que são, nesta leitura, a sobremesa, a sobra dele.

Porém, existem em nossa vida psíquica fenômenos em que o caráter de função interna aparece com maior pureza e rigor que no desejo. Mais que o corpo, o psiquismo apresenta sua atuação como um todo solidário, como uma unidade funcional. Nossos pensamentos e apetites singulares não aparecem juntos à mercê de uma costura, mas se lhes sente nascer de certa raiz íntima e como emanar de certa nascente profunda e única.

Os pensamentos e intenções que temos sobre uma pessoa e os atos que executamos para ela, revelam, se olharmos bem, como concretizações particulares ou prévias de uma atitude de simpatia ou antipatia que logo surgiu em nós a respeito dessa pessoa. Essas emoções matriciais de nossas ideias e atos se originam de uma fluência radical psíquica, que leva sobre si toda nossa fauna íntima, que suscita-a ou anula, alimenta-a ou deprime, dirige-a ou regula. O autor não considera adequado chamá-la de sentimentos, porque dela nascem os próprios sentimentos e é menos concreta, mais imprecisa que os sentimentos. Define-se melhor como o pulsar da própria vitalidade da alma, manancial que logo se desfaz nos mil riachos de nosso pensar, sentir e querer, e que, desfeito neles, adota as formas mais claras, porém também mais mecanizadas, nos leitos por onde flui. Para nós, esse pulsar definido por

Gasset se aproxima do que Freud (1915a), caracterizou como pulsões, limiares entre o corpo e o psiquismo humano.

Alguma clareza obtemos se dizemos, ao aproximar os conceitos, que essa pulsão psíquica ou como nomeia Gasset, esse sentimento de vitalidade, é em alguns homens de tonalidade ascendente e em outros de tonalidade descendente. Existem pessoas que sentem brotar sua atuação espiritual de uma torrente plena de energia, que não percebem sua própria limitação. Tudo isso nasce nas almas deste tipo como uma incontinência da abundância interna. Neste clima vital não cabem, pelo menos, via de regra, os pecados capitais, os pequenos rancores e ressentimentos. Já em outros homens existe uma pulsão vital descendente, uma constante impressão de debilidade constitutiva, de insuficiência, de desconfiança em si mesmos. A “fauna” e a “flora” interna deste clima vital levam o estigma de sua origem. Tudo nele será pequeno, miúdo, arrastado, rastejante, turvo. É a atmosfera em que a inveja frutifica e o ressentimento substitui a atitude amorosa, afastando a generosidade.

Nessas definições, também propomos aproximações conceituais entre as ideias de pulsão de vida e pulsão de morte, apresentadas por Freud em “Além do Princípio do Prazer” (1920/2002), com a diferença de que para ele ambos os impulsos vitais coexistem dentro de cada um de nós, prevalecendo, um ou outro, nos confrontos com o viver. Em “O mal-estar na civilização”, Freud (1929/2002) demonstra-nos que as mobilizações internas do nosso organismo se relacionam com as experiências de prazer e desprazer que temos na vida, especialmente daquelas externas ao próprio indivíduo, ou nas relações objetais, quando nos colocam em situação de profundo desamparo ao não atenderem nossas necessidades mais essenciais, porém cada um reage e mobiliza diferentes formas de relação com o mundo:

A felicidade, no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema da economia da libido do indivíduo. Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. Todos os tipos de diferentes fatores operarão a fim de dirigir sua escolha. É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar obter do mundo externo, de até onde é levado para tornar-se independente dele, e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos. Nisso, sua constituição psíquica desempenhará papel decisivo, independentemente das circunstâncias externas (Freud, 1929/2002, p. 91)

Se para Freud toda nossa mobilização parte da necessidade de evitar o desprazer, é também por um sentimento de proteção que os seres humanos submetem suas pulsões ao poder civilizatório. Amor e necessidade são os pais da civilização, afirma Freud, mas também aponta entre nossos dotes pulsionais uma boa dose de agressividade, que, investida no outro,

gera o sofrimento e a destrutividade e investido no próprio organismo leva à morte. Este é, segundo o autor, o maior impedimento que enfrentamos na construção da civilização e na movimentação de nossa própria libido, pulsão de vida, em direção aos objetivos sublimados, socialmente aceitáveis e ao próprio amor nas relações objetais. Torçamos para que, em educação, homens e mulheres, em seus momentos descendentes, afastem-se da atribuição de cuidar de crianças.

O sentimento, pelo menos a princípio, é outra característica do psiquismo humano que para Ortega y Gasset carece de utilidade externa. Que ao tocar com um dedo uma chama o sujeito experimente uma sensação de dor, é útil, porque provoca o movimento de retirar a mão. Porém, que essa sensação de dor suscite ainda um sentimento de desagrado, às vezes tão vivo que leva a contrair os músculos do rosto e a verter lágrimas, não parece de proveito algum. Em alguns momentos, acrescenta o autor, o prejuízo é evidente. O medo que a percepção de um perigo produz gera em algumas ocasiões a paralisação da motilidade, impedindo a fuga. Esses seriam bons exemplos de olhares externos aos sentimentos. A alegria ou a tristeza são funções internas, inúteis, se elas se referem à periferia da vida, à adaptação exterior, porém de clara eficácia ao perceber que as pessoas se nutrem, potencializam e regulam a si próprias por meio de emanções sentimentais.

A alegria, a tristeza, a esperança, a melancolia, a compaixão, a vergonha, a ambição, o rancor, a simpatia e outras inumeráveis forças do sentimento têm esse caráter de fluxo humoral, que regulam nossa relação com o mundo. Os sentimentos têm uma consistência fluida, quando comparados, por exemplo, com os conceitos, que expressam conteúdos psíquicos de contornos mais precisos e que, polidos pela ciência, adquirem rigorosas arestas até parecerem geométricos diamantes. Mas é mediante reações sentimentais que podemos favorecer ou corrigir o impulso radical da vida psíquica, através dos afetos, que nada mais são que ideias tocadas, afetadas, por sentimentos, como diria Fábio Herrmann (1992). A técnica desses influxos, a proporção ou combinação em que se devem administrar as correntes emotivas é bastante complicada. A importância pedagógica de certas emoções corroborantes não oferece lugar a dúvida. A criança deve ser contornada com uma atmosfera de sentimentos audazes e magnânimos, ambiciosos e entusiastas. Um pouco de violência e um pouco de dureza também são convenientes de se fomentar nela, mas, por outro lado, quando se semeia a perspicácia, deverá ser afastado do seu redor o que possa deprimir sua confiança em si mesma e na vida cósmica. Não é hora para pressentir o equívoco da existência.

Por isso, Gasset crê que imagens como as de Hércules e Ulisses serão eternamente escolares. Gozam de uma irradiação eterna, geradora de inesgotáveis entusiasmos. Os fatos

devem vir ao final da educação: primeiro, vêm os mitos. Fatos não provocam sentimentos. O mito, a nobre imagem fantástica, é uma função interna sem a qual a vida psíquica ficaria paralisada. Certamente, não nos proporciona uma adaptação intelectual à realidade. O mito não encontra no mundo externo seu objeto adequado. Porém, por outro lado, suscita em nós as correntes induzidas dos sentimentos que nutrem a pulsão vital, mantém na superfície nosso afã de viver e aumenta a tensão dos mais profundos impulsos biológicos. O mito é o hormônio psíquico, poeticamente definido como o “nada que é tudo”, por Fernando Pessoa (1934/1972):

O mito é o nada que é tudo.
 O mesmo sol que abre os céus
 É um mito brilhante e mudo —
 O corpo morto de Deus,
 Vivo e desnudo.
 Este, que aqui aportou,
 Foi por não ser existindo.
 Sem existir nos bastou.
 Por não ter vindo foi vindo
 E nos criou.
 Assim a lenda se escorre
 A entrar na realidade,
 E a fecundá-la decorre.
 Em baixo, a vida, metade
 De nada, morre.
 (Pessoa, 1934/1972)

Também para Freud (1908a/2002) é na infância que encontramos os primeiros traços da atividade imaginativa, exercida, com seriedade e emoção, no brincar. O escritor criativo, segundo Freud, faz o mesmo que a criança que brinca, criando um mundo de fantasia que leva muito a sério.

Para Gasset, a arte em geral, comparada à ciência, tem um caráter de função interna. É uma fabulosa inadaptação ao meio e vive inteira de irrealizar, de transformar, de fantasmagorizar o mundo exterior. As pessoas isentas de sensibilidade e atenção para a arte são reconhecíveis por uma peculiar atrofia de todas aquelas funções que não são seu estreito ofício. Até seus movimentos físicos podem ser torpes e sem graça, sem soltura, mecanizados, como diria Ariano Suassuna (2011). Julgando a partir deste ponto de vista, Ortega y Gasset considera que o “especialista” só produz a impressão de um idiota. “É que falta nele a potência fundante e efusiva da arte, que mantém sempre desperta a fluidez psíquica, colorindo-o em todos os sentidos, alerta e vivaz” (Ortega y Gasset, 1920/1993, p. 29).

A discriminação entre o que hão de ler e não hão de ler as crianças deveria ser, pelo menos a princípio, bastante clara, e derivar-se como um “corolário da noção de vida infantil” (Ortega y Gasset, 1920/1993, p. 30).

A vida, antes de adaptar-se ao meio, antes de poder reagir frente a ele, necessita de alguma maneira recebê-lo, senti-lo. E não se pode falar de um meio único, idêntico, porque cada um goza de aparatos receptores e psíquicos distintos, de uma sensibilidade diferente. Cada um, à mercê de sua sensibilidade, seleciona do mundo um repertório de objetos únicos que para ele existirão e que, articulados em admirável arquitetura, formarão seu contorno. Não é só o organismo que se adapta ao meio, mas o meio se adapta ao organismo, até o ponto de que é uma abstração, quando se fala de um ser vivo atender só ao seu corpo. O corpo é só a metade do ser vivente, sua outra metade são os objetos que para ele existem, que lhe incitam a se movimentar, a viver. Daqui se depreende que para entender uma vida precisa se fazer o inventário dos objetos que integram seu meio próprio ou, como o autor prefere dizer, sua paisagem.

Segue afirmando que a incompreensão da vida infantil de que padecemos procede de nosso julgamento dos atos das crianças, supondo que estes são submersos no mesmo meio que o nosso. Partimos de nosso mundo como de algo definitivo: e em vista de que a criança se move torpemente por esta paisagem nossa, consideramos a infância como uma etapa adoecida, defeituosa, que a vida humana atravessa para chegar à maturidade, mas a maturidade não é uma supressão e, sim, uma integração da infância. A personalidade adulta forma uma sólida couraça feita de bons sentidos, de previsibilidade e cálculo, de energia e de vontade, “mas que dentro da qual se agita, incansável e prisioneira, uma criança audaciosa” (p. 33). Temos todos, em várias medidas, uma couraça externa, que aprisiona um núcleo íntimo, sempre agitado e vivaz. E o melhor de nós está no som que faz a criança interior ao se libertar e se chocar com as paredes de sua prisão. Assim, “o canto do poeta e a palavra do sábio, a ambição do político e o gesto do guerreiro são sempre ecos adultos de uma incorrigível criança prisioneira” (p. 33).

Wilhelm Reich, médico que iniciou seu trajeto na psicanálise e depois trilhou sua própria compreensão dos caminhos da libido no corpo e na sociedade, teve no conceito de couraça a base para sua compreensão dos mecanismos neuróticos da idade adulta (Reich, 1992). Para ele, a couraça é fruto das operações de recalque e repressão das pulsões sexuais da criança, infringidas pela educação promovida pela família e também pela escola, de maneira exagerada e desnecessária. Tal reflexão o levou a acreditar que a prevenção das neuroses, ou o afrouxamento dos processos repressivos na infância, são a solução para a

construção da cultura de paz entre os humanos e a maior possibilidade do exercício do amor. Aproximamos o autor a Ortega y Gasset através da ideia da necessidade de que a educação permita aos instintos alcançar primeiro certo grau de desenvolvimento, para em seguida – sempre num ambiente de boas relações com a criança – introduzir paulatinamente as frustrações. Também em Freud (1921), a questão da repressão das pulsões sexuais infantis é abordada, ressaltando o fato de que, embora a maioria dos impulsos sexuais sejam inibidos, essas primitivas tendências ‘sensuais’ permanecem mais ou menos intensamente preservadas no inconsciente, de maneira que, em certo sentido, a totalidade da corrente original continua a existir.

Ortega y Gasset, Reich e Freud coabitam em nossa interpretação a ideia de que munidos de uma psicologia ineficiente e insuficiente, podemos nos cegar diante do fato de que, na realidade psíquica, o passado não morre, mas persiste, formando parte de nosso hoje. E não só perduram aqueles breves arroubos de nossa personalidade que relembramos, mas todos eles, integralmente, colaboram em nosso ser atual.

Seguimos com Ortega y Gasset na compreensão de que o meio vital não é o mundo, mas só aquele conjunto de objetos ou porções desse mundo que existem vitalmente para a pessoa. A estrutura de cada um pode ser imaginada como uma retícula que deixa passar certos objetos e elimina os restantes, assim como o aparato visual do homem, que só percebe as cores que se ordenam do vermelho ao violeta. Sabemos que existem mais cores além do violeta, mas não podemos enxergá-las, tornando-nos cegos para elas. O mesmo ocorre com os inumeráveis sons, que não se encaixam entre as 20 e 40 mil vibrações por segundo que a audição humana tem a potência para captar. Mas essa primeira seleção, efetuada pelos órgãos sensoriais, é só a primária e mais grosseira. Atrás dela se fará a consciência, com todos os seus mecanismos psíquicos, ocupada numa seleção mais refinada. O homem inteiro, com todo seu corpo e toda sua alma é um órgão receptivo, uma antena viva que intercepta os infinitos ritmos da sua realidade circundante, porém sua atenção é seletiva. Sobre a superfície de sons que nosso ouvido deixa passar, em cada momento não ouvimos tudo o que materialmente poderíamos ouvir, só aqueles sons e ruídos que nossa atenção escolhe passiva ou ativamente. Existe uma surdez e uma cegueira que não vêm de ouvidos e olhos, mas se originam em nossa intimidade psíquica e aniquilam inumeráveis objetos de nosso entorno.

O meio que captamos, portanto, não depende só de nossa estrutura corporal, mas também de nossa estrutura psicológica. Cada indivíduo possui um regime de atenção diferente, ou como dizer, “fixa-se” em umas coisas e se cega para outras.

O utilitarismo proporciona certamente maior agudeza para perceber algumas coisas, porém é às custas de estreitar o horizonte vital. Quanto mais desprendida de interesses práticos seja nossa visão, mais amplo e múltiplo será nosso entorno. E que caráter geral têm os objetos que predominam no entorno da infância? Os objetos que para a criança vitalmente existem, que lhes ocupam e preocupam, que fixam sua atenção, que disparam suas paixões e seus movimentos, não são os objetos reais, mas os objetos desejáveis. Ao homem maduro acontece o inverso, interessa-lhe o real por sê-lo, ainda que não seja desejável.

O indivíduo normal, ao passar de criança a homem, não sofre uma desilusão. Os “desiludidos” são casos anômalos e, desde cedo, patológicos. A mudança da infância à maturidade significa simplesmente uma mudança de regime vital: a alma que antes gravitava até o desejável, agora gravita até a realidade. A criança goza de um poder gigantesco para eliminar as realidades, ou as coisas como são, e, se vemos seu movimento como patológico, como reflexo de síndromes e distúrbios, aprisionamos, cada dia mais cedo, sua energia vital.

E de onde saem os objetos desejáveis? Todo fato, toda coisa que chega a pulsar na periferia de nossa alma provoca nela duas reações, em certa medida, antagônicas. Por um lado, nossa razão começa a trabalhar, segundo suas leis, em torno do novo objeto, intruso: todo seu trabalho é guiado pelo afã de obter uma noção exata dele, de elaborar uma cópia intelectual que fielmente nos transcreva tal e como é. Por esse caminho conhecemos a realidade. Nossa mente fabrica história. Mas por outro lado, nossa fantasia recebe o fato recém-chegado, e, em vez de contentar-se com a razão, com refleti-lo exatamente, penetra-o, fã-lo em pedaços, aleija alguns deles, fica com outros, funde-os com outras coisas, decompondo a realidade e obtendo um novo objeto composto somente de ingredientes selecionados. Diante do objeto real que a razão descobre, nasce o objeto desejável, a essência que a fantasia, orientada pelo desejo, constrói. Nossa mente fabrica lenda. Para Freud, (1908/2002), tanto a mente criativa do escritor, quanto os devaneios dos adultos, baseiam-se no mesmo substrato que alimenta o brincar infantil, ou a busca pela satisfação do desejo diante de uma realidade potencialmente frustrante.

Mas para Gasset não existe coisa que ao chegar em nós não suscite essa dupla reação: história e lenda. Em algumas vezes, dominará a história, em outras, a lenda. As noções mais estritas da ciência rodeiam pela alma do sábio envoltas em magníficas ressonâncias lendárias. Não se duvida de que, de uma coisa chamada “positivismo”, tenha sido possível fazer uma religião, portanto, um mito, porque a ciência também resulta deste ‘selvagem’ movimento psíquico criativo, apesar dos inúmeros esforços em doutriná-la e regrá-la. A ideia mesma da ciência é uma lenda, um substrato que não foi nem será nunca rigorosamente realidade. Então,

o mundo oferece para cada um de nós duas vertentes, a histórica e a lendária, a real e a desejável. Existem indivíduos com maior capacidade para perceber uma que a outra, temperamentos hiperpoéticos e hipopoéticos.

Ortega y Gasset delineia dessa forma parte do que no presente trabalho pretendemos nomear como subjetividade e os encontros possíveis da escolarização com esse fenômeno. Nessa psicologia essencialista, a função pedagógica se aproxima da ideia de permissão, ou um manejo que apresente à criança um universo pulsante, vivo, livre de utilitarismos e realidade, permeado de curiosidade, sentimentos positivos e estímulos fantásticos. Mas como já mencionamos no início desta reflexão, a ideia de uma psicologia essencial diz pouco das relações humanas que delineiam a personalidade de cada indivíduo e sua interação com o meio em que vive. Seguimos com a ideia de Freud (1921) de que a psicologia individual é também psicologia social, porque as relações de um indivíduo com seus pais, irmãos, com seus objetos de amor, e acrescentamos, com seus professores e colegas, são fenômenos sociais, assim como os sentimentos e comportamentos que desencadeiam. Para nós, a psicologia essencial, num encontro com Freud, é a libido:

Damos esse nome à energia, considerada com uma magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável), daqueles impulsos que têm a ver com tudo o que pode ser abrangido sob a palavra ‘amor’. O núcleo do que queremos significar por amor consiste naturalmente (e é isso que comumente é chamado de amor e que os poetas cantam) no amor sexual, com a união sexual como objetivo. Mas não isolamos isso – que, em qualquer caso, tem sua parte no nome ‘amor’ –, por um lado, o amor próprio, e, por outro, o amor pelos pais e pelos filhos, a amizade e o amor pela humanidade em geral, bem como a devoção a objetos concretos e a ideias abstratas. (Freud, 1921/2002, p. 101)

É neste núcleo de relações amorosas que Freud encontra a essência da mente grupal, ou a motivação individual para abandonar sua própria distintividade num grupo, em prol de estar em harmonia, ou em relações de amor, com o seu grupo social.

Tais reflexões sugerem a ideia que a subjetividade infantil é delineada não só pelo estímulo a sua potência essencial, mas também pelas infinitas relações afetivas que a modulam desde antes do seu nascimento. Uma criança é pensada, falada. É alvo de afetos amorosos ou agressivos, muitas vezes antes mesmo de sua concepção, na fantasia de seus pais. Os afetos permeiam a gravidez, o nascimento, a nomeação. Permeiam cada troca de fraldas, cada mamada, cada banho, fazendo parte do que delineamos como corporalidade - outro conceito central para a compreensão das estratégias de alfabetização do projeto Desafios, apresentado por Belintane (2013; 2017).

5.2 Corporalidade – Corpo, linguagem e memória na constituição do humano em relação com o conhecimento

Um dos conceitos norteadores para a compreensão e para o diagnóstico das condições subjetivas de letramento das crianças acompanhadas no Projeto Desafios é o de “corporalidade”. Acompanhamos neste trabalho a interpretação de Belintane (2013; 2017), para quem corpo, memória e oralidade sintetizam a “corporalidade” e constituem as bases para o desenvolvimento significativo da linguagem escrita. Por corporalidade entende-se a conciliação das formas orais e físicas com as quais as crianças se expressam.

Segundo Belintane (2017), a corporalidade não é um atributo necessariamente infantil, e sim a estratégia que os humanos criaram para transmitir as tradições culturais entre as gerações, enfrentando dessa forma o esquecimento, num tempo em que os suportes externos à memória, como a escrita e os modernos suportes eletrônicos, não estavam disponíveis. Os eventos coletivos, os rituais, as narrativas coletivizadas ao vivo, concretizam os laços sociais que amarram a memória comunitária. A “mnemotécnica” especial para garantir a transmissão dessa memória seria a contação de histórias através de versos e do canto, com cadência, ritmo e movimento corporal. A memória é, portanto, o fio condutor da corporalidade, enlaçando o corpo na linguagem, visando o combate ao esquecimento.

Na criança, a corporalidade é a abertura para a linguagem poética, que se enriquecida e estimulada, favorecerá o aprendizado da leitura e da escrita.

Nesta compreensão, podemos também nos aproximar da ideia de que a corporalidade, que tanto bem nos faz no desenvolvimento de nossas habilidades languageiras durante a infância e na transmissão da tradição cultural, que nos funda como sujeito e nos insere numa cultura humana específica, pode ser também fonte constante de embaraço e dor, especialmente no contexto escolar. O corpo que não se aquieta, que toca o outro com violência ou com desejo, expressões que podem ser consideradas impróprias por esse outro, ou pelos outros, ou ainda o corpo que se apresenta inerte, impassível, diante dos chamados dos professores, especialmente quando sob os efeitos de drogas medicamentosas. O corpo que grita, que agride, que é agredido, que não se submete e não se comporta (na polifonia da palavra: não cabe em si mesmo, explode; e não cabe no espaço, no lugar predeterminado pelo outro e dá “tchau”). Na escola, podemos pensar ainda no ouvir que não se efetiva como compreensão, ora porque não se registra como sentido, ora porque não se interpreta como pensamento. A linguagem que não se submete à norma culta, que não se apresenta como suporte para as ideias, no falar e no escrever. A memória que não registra as informações

diárias compartilhadas no contexto escolar, que não se presta a reproduzir nas provas o que se discutiu em sala, e tantos outros exemplos sintomáticos atrelados a esses sentidos.

Mas sigamos tangenciando as possibilidades do termo, pensando primeiramente na ideia de um corpo que seja impregnado dessa subjetividade humana. Suassuna, em sua “Aula espetáculo” (2011), aponta os efeitos cômicos e risíveis da mecanização do corpo e da alma. A mecanização de Suassuna soa-nos como a antítese da ideia de corporalidade que buscamos apreender. O romancista diz que a primeira vez que viu um cantador tinha entre sete e oito anos e se apaixonou pelo ritmo e pela poesia. Na mesma época, viu pela primeira vez um espetáculo de Mamulengo, em que o personagem principal era um negro chamado Benedito.

Eu morria de rir, o camarada apresentava o primeiro dia de aula de Benedito, a professora perguntando: - Benedito, quem foi Deodoro da Fonseca? Foi Floriano Peixoto. Achei uma graça, realmente muito difícil distinguir quem foi um e quem foi outro. Ai a professora dizia, Benedito, eu vou lhe dizer uma coisa: nessa escola, quem se comporta ganha um par de chinelos. Quem se comporta bem e estuda, ganha dois pares de chinelo. Agora você vai repetir, para eu ver se você entendeu, quem se comporta bem, o que ganha? Benedito: um par de chinelo. Se comporta bem e estuda? Dois pares de chinelo. Muito bem, você entendeu. Agora vou testar o seu nível de conhecimento. Quem descobriu o Brasil? Três pares de chinelo. (Suassuna, 2011)

Segue contando que o autor dessa pequena peça nunca tinha ouvido falar de Henri Bergson (1859-1941), que Suassuna considera o grande filósofo francês do século XX e que dizia que o cômico, o risível, resulta de uma mecanização. Explicando o conceito de Bergson⁶, Suassuna afirma que o ser humano só se torna cômico quando permite que uma mecanização no seu espírito, na sua linguagem ou nos seus gestos substitua a inventividade, a graciosidade da vida. Ilustra com um exemplo: por que quando a gente cai, a gente se torna cômico? Se o espírito mergulhasse no corpo de tal maneira que o corpo também se espiritualizasse, nunca cairíamos, no momento que a gente escorregasse na casca de banana o corpo faria um movimento gracioso de recuperação e a gente nunca se tornaria risível, mas escorregamos e caímos como uma tábua. Segundo ele, isso se dá porque se permite que a mecanização se mostre por cima da vida, o que nos torna cômicos. Segue com um novo exemplo: “se eu entrasse aqui como eu entrei, vocês se manteriam indiferentes, agora, se logo depois de mim entrasse outro igualzinho, vocês cairiam na gargalhada”, porque supõe-se que cada pessoa é única, o espírito de cada um é único. Se aparecem três iguais, é porque eles

⁶ O filósofo Henri Bergson foi autor do método Intuitivo para a análise filosófica. O conceito de mecanização está presente em seu livro *O Pensamento e o Movimento*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

foram fabricados em série, mecanicamente. Os tiques nervosos, segundo ele, também são tão engraçados porque representam uma mecânica instalada na gesticulação da pessoa, assim como a imitação. Por que a imitação é cômica? Se nós nunca nos repetíssemos, nunca poderíamos ser objeto de riso. A imitação revela uma mecânica. Não se pode deixar dominar pela mecanização.

A corporalidade pode referir-se então a um corpo pulsional, carregado de ritmo, singularidade e expressão, comunicando o sujeito ao outro, não só pela linguagem falada, mas também. A corporalidade está intrinsicamente conectada com o inconsciente, mas, como descreve Freud (1915/2002), por e em sua necessidade de conexão com o outro, com a cultura e com o mundo que o cerca. A antítese da corporalidade seria a mecanização.

Outro viés importante da corporalidade, apontado por Belintane (2017) é o da linguagem. Mas não se trata de qualquer linguagem, ou mesmo de todas as formas de linguagem. O autor se apoia no conceito lacaniano de *lalangue* (Lacan, 1973/1985), para pensar a estruturação no corpo do bebê dessa veia poética. Para Lacan, o termo linguagem é somente uma tentativa do discurso científico de dar conta da *lalangue*. A *lalangue* não se confunde com a comunicação, é a própria essência da ideia de um inconsciente estruturado como uma linguagem, que se dá a ver, como testemunho de um saber, exatamente pelo que escapa ao ser falante. São os efeitos da *lalangue*, pela via do afeto, que suportam a expressão poética, que se manifesta na oralidade languageira, na poesia, na literatura, na letra ritmada e nas cantigas de roda, nos trava línguas etc., na infância.

Por *lalangue* podemos compreender também o *manhês*, ou a voz (ou vozes) que enredam a criança desde o berço, não especialmente por sua finalidade comunicativa, mas o ritmo afetivo com que as mães (ou pais, ou cuidadores) transmitem afeto, brincam, mobilizam a criança, desde muito cedo. O *manhês* nasce na prosódia. Por fim, a corporalidade é costurada a partir do exercício mnêmico, memorial.

A palavra corporalidade deriva, portanto, de dois termos, corpo e oralidade, que, em junção, fazem emergir a ideia de uma linguagem que contorna e determina a experiência humana, já que não existe corpo biológico que não seja atravessado pela linguagem, pela cultura, pelo outro. Mesmo quando mortos, os rituais fúnebres procuram manter a identidade subjetiva do sujeito ligada ao corpo e seu pertencimento afetivo, social e econômico vai determinar as condições de sua sepultura e memória. A linguagem é o que nos torna humanos e o silêncio absoluto o que destrói qualquer possibilidade de existência, na lógica de que a existência humana só é possível se compartilhada (Monteiro, 2004). Da mesma forma, a dicotomia entre corpo e mente, fundada na filosofia de Platão, sustentada por Aristóteles,

Descartes, dentre outros, não existe, se nos aproximamos de uma leitura psicanalítica, porque a mente, a cultura, os valores, as habilidades e características de cada ser humano se fundem e determinam o corpo.

A ideia de corporalidade apresentada por Belintane também é um dos focos de reflexão de outras pesquisas de mestrado e doutorado defendidas na Faculdade de Educação da USP, entre os anos de 2009 e 2016, a partir da participação nos Projetos Keizo e Desafios, incluindo a própria dissertação de mestrado desta pesquisadora (Lucila Pastorello, 2010; Gabriela Lucas, 2010; Louise Otero, 2011; Mariana Giorgion, 2012; Simone Favaretto, 2013; Kátia Nanci, 2013 e 2017; Laura Battaglia, 2013; Evandro Camperon Silva, 2014; Natália Bortolaci, 2015; Conceição Costa, 2015; Paulo Dalcheco, 2016 e Isadora Joaquim, 2016). A conceituação que ora nos esforçamos por fazer se funda e reflete também as interpretações apresentadas pelos colegas de pós-graduação que sustentaram sua prática nesses preceitos, ou no desmembramento deles na relação com a leitura e com a escrita, pois sem dúvida nossa própria compreensão é fortemente calçada e enriquecida pelas trocas provenientes dos encontros práticos e teóricos com os membros do Grupo de Oralidade Leitura e Escrita, que hoje se aglutina sobre a sigla GOLE⁷ para dar continuidade a suas estratégias de reflexão e intervenção calçadas no “chão” da escola.

Para Battaglia (2013), as expressões da corporalidade, como marcas da subjetividade, são o que mais encontramos nas turmas de alfabetização, já que assim como carregamos nosso corpo por onde andemos, é impossível deixar nossa subjetividade quieta num canto,

Ainda que por vezes nos esforcemos para controlar os modos de expressão que nos fazem únicos. A linguagem não nos permite esta cisão, como já apontou Sigmund Freud ao construir a Psicanálise e descrever como a fala nos atravessa e se manifesta à revelia nos atos falhos, nos lapsos, nos chistes, nos esquecimentos e nos sonhos e sintomas. Portanto, nas salas de aula, professores e alunos estão presentes com o corpo pleno de linguagem, cuja expressão se manifesta através da fala comunicativa cotidiana, tanto quanto pelos discursos subjetivos com os atravessamentos dos traços mnêmicos. (Battaglia, 2013, p. 132)

Para a autora, a subjetividade é o que do sujeito psíquico psicanalítico nos será permitido trabalhar no campo da educação, afirmando que é na subjetividade que encontramos o que sustenta o desejo por aprender e por ensinar. A subjetividade significa a particularidade e a singularidade no universal da cultura, isto é, o lugar de cada um, tanto em

⁷ <https://www.grupo-oralidade-leitura-escrita.com/grupo-gole>

sua dimensão de função social, quanto em sua própria história particular. É no processo de reconhecimento de suas próprias particularidades no mundo, que alguém se insere na cultura.

Na subjetividade, é o desejo enquanto propriedade universal de todo ser humano que nos unifica como seres desejantes e, como cada desejo é construído ao longo de uma história, a inserção do sujeito na cadeia geracional singulariza o desejo, torna-o único a cada um. (Idem, 2013, p. 135)

Se a subjetividade é, portanto, o que do sujeito psíquico levaremos em conta para o trabalho na escola, seja no letramento, seja nos demais processos de relação com o conhecimento, a corporalidade pode também ser compreendida como e na linguagem que atravessa o corpo, tirando e registrando nele elementos significantes, tecendo uma narrativa mitológica própria, como vimos com Ortega y Gasset, e com a qual o sujeito estabelece seu diálogo com o mundo, inclusive via expressividade corporal.

A experiência da corporalidade é ainda compartilhada por Montero, ao definir que a narrativa é a arte primordial dos seres humanos, “para ser, temos que nos narrar” (Montero, 2004, p. 8).

Por corporalidade, entende-se a canalização da energia corporal (libido) em direção à linguagem, movimento psíquico que Belintane (2013) considera importante para a entrada da criança na escrita e Ortega y Gasset considera o foco primordial da pedagogia.

Seguindo com Battaglia (op. cit.), a compreensão da corporalidade passa por nortear o próprio processo de surgimento do sujeito psíquico. A pesquisadora parte da premissa que a leitura e a escrita se dão em dois tempos e que em psicanálise invertemos o processo de fala, leitura e escrita concebido usualmente pelo senso comum. Passamos a compreender que, primeiro, dá-se o processo de leitura da criança, pela mãe, ou a função materna, que logo inscreverá na criança os significantes mestres de sua própria existência enquanto sujeito psíquico. Esse processo é nomeado como letramento primário. É pela via do recalque e do acesso aos significantes que a criança ascende à sua própria fala, o que lhe possibilitará ser ela mesma leitora e escritora de sua realidade, configurando assim o letramento secundário. A fala da criança é, dessa forma, a fonetização que decorre da leitura e da escrita feita dela por seu outro primordial, e que ficou marcada, por traços mnêmicos, em seu corpo. O que ocorre nesse momento é uma operação psíquica, um trabalho de inversão da criança na produção da fala, porque, se antes de aprender a falar, ela era falada e a nomeação de seus sentidos era atribuída ao outro, agora ela é produtora da própria fala. Passar a ser autora de si é uma mudança subjetiva “que estabelece o litoral essencial da relação humana” (Battaglia, 2013, p. 183), a diferenciação entre o eu e o outro, a capacidade de alteridade (colocar-se no lugar do

outro, sem se confundir com ele) e a possibilidade de deixar seu lugar inicial de representada pelo outro para ler o mundo sob tantos outros ângulos possíveis.

Tal interpretação se baseia nas ideias já apresentadas por Lacan (1968/1991), em seu seminário “O Ato Psicanalítico”, ao estabelecer as distinções entre o ler, o escrever e o perder como formas de conhecimento do sujeito, sendo o primeiro relacionado as suas memórias, reminiscências, o segundo ao discurso científico e o terceiro ao ato psicanalítico que, ao instituir a perda, sustenta o desejo. A síntese da ideia, apresentada por Battaglia, é que “subjetivamente a criança vai aprender a ler o seu próprio desejo e sobre ele falar e escrever” (Idem, 2013, p. 190). Seguindo por essa trilha, a autora afirma que a partir das questões surgidas no próprio corpo da criança e das primeiras relações de amor estabelecidas na família dá-se a busca por significações para sua existência. Mas as respostas formuladas pela criança não são as postas na realidade, e sim seus próprios mitos, que poderão ser erigidos através dos diversos elementos imaginários disponíveis no mundo para experimentação. Ou seja, o processo primário abre as portas do universo simbólico humano para a criança e o mundo oferta um universo imaginário para a construção de suas hipóteses. É dessa corporalidade que surge o interesse e a curiosidade infantil por todos os aspectos culturais, num “movimento dialético”: ao mesmo tempo que suas criações míticas a inserem no mundo, ela também é atravessada por esse universo, que é todo feito de linguagem.

Na lida com o Projeto Desafios, a corporalidade foi um conceito muito debatido e exemplificado a partir das propostas de intervenção via ponto de giro. Nas entrevistas, foi nomeada assumindo diversas facetas, ora tornando-se fomento para as propostas da escola, ora desafios para a escolarização.

5.2.1 Percepção dos professores sobre a corporalidade

A corporalidade é a primeira expressão da linguagem infantil. É pelo corpo que a criança manifesta seus afetos, desejos e necessidades e se conecta ao mundo. O processo de aquisição da linguagem, primeiro falada e depois escrita, pressupõe a trilha da corporalidade infantil. Na escola se expressa pela inquietude, a tensão entre o querer aprender e o brincar aprendendo. Cristina exemplifica a corporalidade com a criança que, mesmo parada, cai da cadeira.

O percurso da corporalidade na escolarização pressupõe a passagem do lúdico, onde vivencia-se atuando, para a construção de sua representação na linguagem. Nesse processo, as

brincadeiras corporais, o cantar/dançando, o ouvir/contando e as inúmeras atividades que convocam o ritmo, a rima, a narrativa e o movimento físico ritmado pela palavra, contribuem para facilitar a condução da energia da criança para o universo abstrato e fantasmático da linguagem, incluindo a agressividade, que é inerente à criança e se expressa pela via da corporalidade. Segundo Vera é preciso compreender o tempo de cada criança, através das manifestações da sua corporalidade e instaurar o processo que respeita a necessidade de se expressar fisicamente, rumando à quietude do corpo que a leitura e a escrita exigem.

Aprender a linguagem escrita demanda da criança a sabedoria sobre o manejo de sua energia e de seu corpo e essa sabedoria é diferente da aprendizagem das coisas da natureza, da destreza motora. Esse processo é facilitado com treino e exercícios de passagem e essas etapas não são respeitadas e não são valorizadas nos movimentos de contenção e repressão tão presentes na escola.

Viriato: “(...) Um aluno que nos surpreendia muito. As crianças estavam sentadas ouvindo e esse aluno estava rolando no chão. Entregava a atividade e ele se saía muito bem. O menino estava rolando no chão, mas estava entendendo muito bem o que estava acontecendo, o corpo dele é que precisava de contorno, mas ele estava se ligando em tudo que estava acontecendo ali (...)”.

Clarice: “(...) Por mais que estivesse envolvida com o conhecimento, também tinha uma coisa do corpo ali. Ainda muito inquieta. Quando entra na escola tem que acalmar o corpo, estar numa sala em atividades de até uma hora, sentada, concentrada. A leitura exige, a escrita também. A gente vê esse processo acontecendo lentamente. Ela fica nessa tensão entre tentar aprender e brincar aprendendo. Tinha que tentar equilibrar. Pensar a criança com essa questão física de querer correr, se jogar, as experiências entre elas, brincadeiras corporais mais agressivas, tudo isso a gente tinha que mediar (...)”.

Vera: “(...) É diferente de aprender a correr, aprender só o que tem de instintivo. (...) São posturas diferentes. Tem o aprender da relação com a natureza, que a vida vai fazer, da aprendizagem que é senta aqui no banco (...). Tem uma postura corporal que é parar o corpo e se entregar para aquela história (...)”.

Cristina: “(...) Tem criança que chega caindo da cadeira, isso é básico. Assim, parado, cai da cadeira (...)”.

Até o momento, procuramos neste capítulo caracterizar inicialmente o que seria a essência de nossa leitura sobre a subjetividade infantil, para, no compromisso civilizatório em que a escola está inserida, encontrar sua atribuição principal. Cabe à escola impulsionar a vida espontânea, primitiva, que a criança traz, a partir de suas aprendizagens anteriores. É essa energia vital que, desejosa e dependente de laços sociais e do outro, assegura e enriquece a cultura e a civilização humana.

A representação dessa vida essencial é o desejo, que não se confunde com o querer, que seria mais uma adaptação entre os desejos primevos e as possibilidades que a vida civilizada permite, delineados pelos limites que se impõem. No entanto, para Ortega y Gasset, e também em nossa compreensão, a criança não diferencia desejar, de querer, cabendo à escola fomentar suas fantasias, sua autoestima, sua capacidade de idealizar, para ampliar as possibilidades de construção de oportunidades futuras, quando o querer se coaduna com a realidade.

Conhecer e caracterizar o mundo próprio da criança, oferecer os mitos fundadores em que se sustentam nossa civilização, especialmente aqueles mais relacionados à realidade regional, cultural, social e econômica em que a criança vive, é a base para a construção da relação da criança com o conhecimento, fomentando não os traumas, cortes, mas a possibilidade de integração dos sonhos, devaneios, sentimentos e pensamentos infantis, com a realidade que a maturidade comporta, promovendo de maneira menos violenta a passagem entre o universo infantil do desejável, para o universo do realizável.

O trabalho com a corporalidade é um dos caminhos possíveis para trilhar essa transição, não só no ensino da língua portuguesa, ou na alfabetização, mas também em todas as suas expressões, ao longo da educação básica.

A realidade objetiva, ou o mundo real, não é a via privilegiada de fomento desse universo subjetivo, como já compreendemos com Ortega y Gasset. Esse mundo é pleno de sensações, mas carece de sentidos, tanto na infância, quanto na adolescência. As tramas textuais, a linguagem da mãe que traduz o mundo e as próprias sensações da criança e sua sequência, representada por todas as pessoas que assumem importância no mundo da criança, são fundamentais para a elaboração da sua própria narrativa.

A esse processo de registros mnêmicos que fomentam os mitos pessoais, ao mesmo tempo que fornecem os elementos para as interpretações singulares da realidade, nomeamos de memória.

Para Belintane (2013), a própria corporalidade existe para preservar a memória cultural humana, ao mesmo tempo que a memória é o laço que fundamenta e institui a corporalidade de cada um. Tal concepção coaduna com Freud, conforme expresso em diversos momentos de sua obra, como procuraremos explorar no próximo subcapítulo.

5.3 Memória

Uma interpretação usual do conceito de memória pode ser a fornecida pela neurociência, na qual a memória é a capacidade que o ser humano possui de armazenar informações que serão utilizadas futuramente. Nessa leitura, o primeiro processo da memória é a aquisição, que corresponde à entrada das informações que serão armazenadas. Durante esse processo, ocorre uma seleção do que será memorizado, geralmente os aspectos do evento que mais ativam as áreas cerebrais ligadas à emoção ou mais focalizados pela atenção (Roberto Lent, 2010).

Ainda segundo Lent, a memória sensorial, que é o processo de reconhecimento dos padrões, fornece as informações já codificadas para a memória de curta duração, que dura de alguns minutos a algumas horas, até que as informações sejam utilizadas, descartadas ou mesmo organizadas para serem consolidadas. Os elementos selecionados são retidos na memória e ficam de algum modo disponíveis para serem lembrados, porém quando desaparecem ocorre o esquecimento. A capacidade de retenção varia de indivíduo para indivíduo, bem como em diferentes situações e momentos de cada um. Os eventos que permanecem prolongadamente na memória sofrem consolidação.

Esse tipo de interpretação é a que pouco contribui para nossa compreensão subjetiva do fenômeno psíquico que se denomina como memória, exatamente porque não lança luz sobre os processos que determinam aquilo que é registrado, aquilo que fica disponível na memória de curta duração e aquilo que será retido pelo sujeito numa consolidação, porém são as interpretações neuropsicológicas que hoje mais ganham espaço nos contextos escolares, determinando metodologias de trabalho, bem como as “explicações” e “soluções” para as dificuldades de aprendizagem, precedidas de uma quantidade enorme de testes e ferramentas psicológicas para mensurá-las e avaliá-las. Partimos da premissa de que é através da memória, dos registros e marcas da vida, que se configura a existência humana. Porém, como já vimos com Ortega y Gasset, dentre outros, a memória que nomeamos não se constitui como um registro linear de estímulos, dados e acontecimentos, e sim a narrativa que construídos, a partir dos enlaces, ou nós, que nossas experiências compõem, de maneira que nós inventamos nossas lembranças. Para Montero (2004, p. 8), dizer que enredamos nossas memórias é “o mesmo que dizer que inventamos a nós mesmos, porque nossa identidade reside na memória, no relato de nossa biografia” (Montero, 2004, p. 8).

No conceito de corporalidade trazemos a compreensão da memória como marca da subjetividade que representa a pessoa no mundo, porque é através dos diversos

relacionamentos que temos, dos atos, experiências e reflexões que fazemos, que estabelecemos as referências que marcam nossa memória, transformando a passagem do tempo em uma circunstância ordenada, porém muito mais alicerçada no universo fantasmático, imaginário e causal que criamos, que no real da existência. Desde que a memória compartilhada humana se registra, primordialmente através dos mitos e dos contos orais, que se inscreve a transmissão da tradição na construção de um inconsciente coletivo. Os mitos e contos orais são sempre recheados de imaginação, de fantasia, complementando, alinhando as brechas da história com o que se imagina, se sonha. É preciso alinhar os contos substanciais com os quais contamos a nós mesmos, diz Battaglia (2013).

A partir da concepção de corporalidade, a memória é fundante para o psiquismo. Corroborando Montero, (*op. cit.*), somos, portanto, mera recriação, um mito, um invento, calcado em nossos registros mnêmicos e não fruto, resultado, do que consolidamos como memória a partir do real das experiências que vivemos.

Para Freud (1895a/2002), a memória é uma das principais características de nosso sistema nervoso, ou a capacidade de ser permanentemente alterado por ocorrências, das mais simples, às mais complexas. Freud compreende a memória como um processo psíquico de natureza essencialmente inconsciente, intrinsecamente relacionada com as fronteiras entre a percepção do mundo através dos órgãos sensoriais e aquilo que podemos ou não acessar como conhecimento, em nossa consciência. Em seu texto sobre o Inconsciente (1915b/2002), Freud afirma que são as memórias, os traços mnêmicos, que produzem as ligações entre as pulsões e a consciência, já que uma pulsão nunca se manifesta conscientemente, a não ser representada por uma ideia, ou por um estado afetivo.

Na relação com o conhecimento, a ideia de memória é ilustrada por Belintane (2013) com a filosofia grega, resgatando o mito de Mnemosine, mãe das ciências e das artes, que tinha como missão o combate ao esquecimento, através da narrativa, recurso utilizado por povos do mundo todo, ao longo dos tempos, para coletivizar a história e a identidade humana. Através desse mito, discute-se a função da memória para a pedagogia contemporânea, que, ao contrário dos gregos, cinde a relação entre memória e sentido e funda a memória funcional, desatrelada do corpo, da história e do sujeito do inconsciente. A memória funcional é secundária, menos importante e menos significativa para as relações de aprendizado.

A corporalidade se sustenta na memória para se fundar como conceito, pois é justamente na alternância repetitiva entre o elemento vindo do corpo, com o elemento vindo da cultura, o que permite fazer memória e enlaçar o desejo. O fluxo constante entre pulsão e representações é o que condensa a memória como concebemos.

Da mesma forma que a memória da função materna serviu de base para a linguagem familiar que nomeou a criança no mundo, é a partir dela, ou dos traços e registros que faz dessa memória, que se construirão as bases de sustentação para os conhecimentos adquiridos e compartilhados socialmente. E, segundo Battaglia, é por amor, por reconhecimento e por desejo que a criança se jogará nessa empreitada, para dessa forma se alienar no saber social e nele encontrar seu próprio lugar.

Mas esses processos não se dão no campo da consciência, do querer, pelo contrário. A memória é a própria ausência do acontecimento real. A memória discursada é a narrativa fantástica, imaginária e utópica, diz Battaglia (2013), que cada um de nós constrói e é por termos consciência dos furos factuais da memória que muitas vezes a contestamos, e nos intrigamos quando compartilhada, de diferentes formas, por outros sujeitos testemunhais. Diferente das lembranças, a memória é composta pela invasão do inconsciente, dos traços mnêmicos, na discursividade do sujeito.

A memória, antes de ser individual, é coletiva e a passagem da memória coletiva à individual precisa ser legitimada pela linguagem. Segundo Battaglia, é através das inúmeras ferramentas de documentação, desde as narrativas das culturas orais, até as diversas ferramentas de registro com que contamos na atualidade, que prolongamos e promovemos os registros históricos.

O documento nunca deixa de ser a escrita da memória, do testemunho; é a memória coletiva arquivada, em que se juntam as testemunhas intencionais e as involuntárias. É da intenção de se guardar traços de memória que se documentam testemunhos (Battaglia, 2013, p. 156).

Em nossa pesquisa, discutir memória transcende refletir sobre sua “utilidade” como ferramenta para o processo de aprendizagem, visando uma compreensão sobre como a memória se instaura afetivamente e as consequências, do ponto de vista da criança enquanto um ser mais complexo que suas habilidades cognitivas e intelectuais, do manejo de suas próprias representações mnêmicas na escolarização.

É nessa experiência psíquica de compartilhamento de conteúdos memorizados, que Belintane (2013) nomeia a subjetividade (apropriação da linguagem na e pela relação com o outro, instaurando para a criança a representação do que Lacan nomeia como grande Outro, ou a cultura em que a criança se insere). A subjetividade de um novo ser humano é delineada desde a gravidez, através dos desejos e discursos construídos pelos pais. As vozes que matizam o nascimento e os primeiros cuidados infantis são nomeadas de “*manhês*”, ou a linguagem musical que contorna o corpo da criança com ritmo e afeto, instaurando a

subjetividade, as possibilidades de interlocução com o outro e o próprio homem, que é a transformação do ser biológico, em ser simbólico. A “complexidade” da subjetividade forjada na criança se dá na qualidade das relações afetivas que se estabelecem e no acesso que a criança tem as formas diversas de expressão, comunicação e linguagens, contornando as interações entre corpo e linguagem, que constituem as bases da narrativa memorialística que nos afeta e determina.

5.3.1 Percepção dos professores sobre a memória

Viriato considera a memória mais uma característica da subjetividade infantil altamente relacionada ao processo de escolarização. Para além da escola, a memória está ligada à sobrevivência do sujeito e amalgamada com suas sensações e representações de prazer e desprazer e com a própria curiosidade. É constituída por traços que se tornam inconscientes e vão marcando o sujeito ao longo da vida, podendo ser acessados sem intenção, quando outras vivências evocam emoções semelhantes.

Acessar a memória da criança sobre os processos de escolarização e sobre o repertório já constituído é muito importante, mas, mais importante ainda é acessar a criança da memória, aquela que foi curiosa, que fundiu ou fragmentou as lembranças, a que desejou as experiências e preservou as vivências mais desejadas.

Viriato: “(...) A memória é um dos instrumentos necessários à nossa sobrevivência e o ser humano consegue usar isso para o prazer também. Se constitui por traços que vão sendo marcados no sujeito enquanto vai passando pela vida. Quando você passa por situações parecidas com aquela, aquele traço te mostra alguma coisa tem ali que você já viveu, já experienciou, já imaginou. As experiências deixam marcas que vão servir para a memória. (...) Acessa sem intenção, alguma coisa aconteceu que você nem se lembra mais o que é, esse traço já está no seu inconsciente. (...) É também uma mobilização de repertório e na escola é fundamental (...)”.

Jussara: “(...) A memória dele foi fundamental para trazer elementos de curiosidade e de desejo (...)”.

Cristina: “(...) A gente trabalha muito com a memória. Tem essa parte física, da capacidade de armazenamento das informações. (...) Fala de repertório, de fazer links e associações, é um pedacinho da nossa máquina, mas se for a máquina pela máquina às vezes ela não funciona e aí a questão da afetividade ajuda muito a você operar melhor isso (...)”.

A memória, a memorização e a lembrança, apesar da proximidade semântica, apontam para processos diferentes. A memória é inconsciente, constituída por traços, marcas, sejam experienciadas ou imaginadas. Memória é a vivência, o percurso de vida de cada um até

chegar no momento atual. A memória é plástica, reconstitui-se, altera-se, a partir das experiências e interpretações do presente, mas também é o próprio repertório de vida. Expande-se e melhora quando é mais exigida, explorada, exposta a conteúdos diversos.

Clarice: “(...) A memória é fundamental e ela se expande e melhora cada vez que a gente entra em contato com mais textos, com mais gêneros, um repertório mais diversificado da literatura. (...) Elas podem declamar um poema, mas por mais que o poema seja muito mais curto, elas vão contar uma história com muito mais facilidade, porque vão colocar os conectores e os elementos narrativos da cabeça dela (...). As crianças decoram poemas (...) O que fez com que elas conseguissem declamar foi a questão da melodia, do ritmo, decora letra de música com facilidade (...)”.

Rebeca: “(...) Memória é a vivência do aluno, que pode ser uma vivência como leitor. (...) E tem a vivência que você traz, (...) está envolvido o emocional, pessoas, vivências que são suas, (...) de perda, de conquista. Na sala de aula você traz toda a sua experiência (...)”.

Cristina: “(...) O que é memória? É jogo da memória. É verdade, para achar o par tem que guardar na memória. (...) A memória afetiva (...). A gente conversa de sentimentos, falar de um dia especial (...). Aniversário era clássico. Depois vinha um trabalho com as memórias do Guilherme Augusto Araújo Fernandes. (...) A brincadeira da fotografia, da palavra, agora do dia especial, um dia muito legal, um dia com muito medo, raiva, felicidade. (...) Uma menina falou que sentiu duas coisas: (...) o aniversário, senti felicidade e tristeza. Como é possível? Estava muito feliz porque era meu aniversário, mas estava muito triste porque foi o primeiro sem minha avó. Vocês entenderam? Que louco! Como no coração a gente pode sentir as duas coisas pelo mesmo motivo? (...)”.

A memorização, por sua vez, é um fenômeno psíquico essencial para o processo de aprendizagem e é por essa via que a memória é construída. Também é um processo inconsciente, caracterizado pela interiorização e automação, tanto de movimentos, quanto de conceitos, algo que nos permite andar de bicicleta, de patins, dançar e dirigir, mas também contar histórias, ler, escrever, calcular, nos localizar no tempo e no espaço. Através da memorização, pode-se promover a antecipação de diversos fenômenos, estabelecer hipóteses e criar relação entre os conteúdos escolares aprendidos ao longo do tempo. Rememorar estabelece *links* com experiências semelhantes já vividas, especialmente as conexões da corporalidade. Rememorar dá prazer, considera Viriato. Existem diferentes formas, conectores, atuando na memorização. No poema: a melodia e o ritmo; na história: a narrativa; nas hipóteses: a expectativa, a surpresa.

Viriato: “(...) Rememorar dá prazer (...). No contexto escolar existe um preconceito muito grande em relação à memorização (...). Se eu não memorizar as letras do alfabeto não vou conseguir saber as sílabas, não vou memorizar o som que aquela imagem visual representa, não vou ler uma palavra. (...) Se eu começar a dizer que era uma vez uma menina que usava um gorro vermelho, não preciso contar o resto

da história, já está (...) interiorizada, memorizada. Essa antecipação favorece a leitura, você começa a ter expectativas (...), vai confirmar suas hipóteses, se acertou ou errou, vai se surpreender ou não com a forma, com o conteúdo, mas você já foi absorvido pela leitura, você tem memória daquilo que já começou a ler (...)"

Para Clarice, a sociedade contemporânea é um fator adverso para os processos de memorização, seja pelo dinamismo, pela facilidade de acesso à informação, ou pela existência dos inúmeros suportes externos que registram e gravam as informações, ou ainda os ícones que substituem as palavras, os textos longos, por pequenas imagens. Dessa forma o que se perde é a própria cultura, as referências históricas que consolidam a memória coletiva. Em relação à memória individual, existe a necessidade psíquica de esquecer, como defesa para evitar a dor e o sofrimento que lembranças negativas trazem, especialmente os traumas e processos dolorosos da infância e esse é um mecanismo psíquico que facilmente se presta à resistência aos conteúdos escolares, especialmente quando conexões inconscientes estabelecem *links* de desprazer entre o vivido hoje e marcas memoriais da criança.

Clarice: "(...) Na sociedade contemporânea, é tudo tão dinâmico que a gente tem pouco tempo para se debruçar sobre um texto, memorizar a história e tudo está de fácil acesso. Tem uma dúvida, coloca no *google*, acabou. (...) Todo mundo tem celular com internet, a memória está perdendo a sua importância. Essa desmemorização é superprejudicial para nossa cultura. (...) Não manda mais mensagem com texto, manda uma carinha feliz, um polegar. É bem negativo. (...) Estamos em processo de perder muito da nossa cultura por conta dessa fraqueza da memória. (...) Da memória pessoal, da memória coletiva, vê na política como a nossa memória coletiva é fraca. (...) Deu tudo errado e a gente está à beira de cometer o mesmo erro (...). Muitas vezes a gente prefere apagar coisas para poder viver melhor, (...) colocar no nosso inconsciente, que a gente não visita e por isso não dói tanto. Principalmente na infância, ela é cheia de traumas e de coisas que a gente quer esquecer (...)".

A lembrança, por sua vez, está associada por Viriato ao consciente, a possibilidade de resgatar textos completos, mais fechados. Lembrar um conceito, um autor, um poema, uma música, é trazer para a consciência a experiência em seu recorte de completude, mas não necessariamente implica que esta lembrança esteja em conexão, em rede, com outros conteúdos da memória. Para estar em conexão, a lembrança tem de estar enraizada na memória.

Viriato: "(...) É bom pensar nessa diferença entre lembrar e rememorar. Lembrar é acessar uma memória que se conserva com certa integridade, vou lembrar da fórmula de Baskara, jamais rememorar a fórmula (...)".

Todas essas formas de memória, de todos os alunos e também do professor, encontram-se na sala de aula. A escola, com seus processos de seriação, com sua estrutura

fragmentada, propõe ignorar, inibir e promover uma cisão nos links, laços de memorização. O material escolar que a cada ano é descartado, o caderno, o estojo, são exemplos apresentados por Vera da relação fragmentada e consumista com o conhecimento, ou o currículo que não promove dobradiças entre as séries. A escola perde o fio condutor que traz o aluno para o conhecimento ao negar, negligenciar e não promover a memória do aluno. Para promovê-la seria necessário levar em conta que as memórias trazidas pelos alunos são carregadas de sentimentos: alegria, dor, energia, paixão, vontade, das coisas que são significativas para a criança e enriquecem o contexto escolar. As memórias escolares evocadas pelas crianças se relacionam ao contexto da corporalidade, às experiências que enlaçaram o corpo e o universo simbólico, à imaginação e à afetividade.

Vera: “(...) Um percurso antes de entrar na escola, (...) não dá para entrar com ruptura e a escola acaba fazendo isso. Acabou, esquece, joga no lixo (...). Quanto mais consegue aproveitar os textos, as memórias das crianças, (...) aquilo é um fio condutor, se você abre espaço para a criança contar das experiências, (...) lembra da atividade que fez sobre o Saci Pererê na creche. (...) Traz aquilo com uma carga de alegria, de paixão, de vontade, que você ganha a atividade com isso. (...) O que é significativo fica, o que não é vai embora (...). Ela lembra do quê? Do banho de mangueira, da caça ao tesouro que foi corporal. Demonstra que corporalidade no ensino é importante, as relações afetivas que travou. (...) Coisas que foram muito significativas para cada sujeito, como ela constrói essa memória na escola. (...) Um desafio foda. Mesmo quando a gente constrói os materiais (...), o caderno, tem que comprar um caderno diferente? (...) Tem que iniciar o 2º ano com tudo novo ou reaproveita? Usa a mesma pasta? O que está no currículo? Ele está dobradiça? O 1º ano dialoga com 2º, que dialoga com o 3º, como um ciclo? O próprio currículo vai atribuir esse lugar de memória para a criança, para a rede de aprendizagem (...)”.

É através do trabalho com a memória, desde a memória operacional, a memória lúdica, até a memória afetiva das crianças, que o professor promove a construção de uma identidade grupal, pela via de pequenas narrativas identitárias que vão atribuindo laços, encontros e sentidos para o grupo classe. No exemplo de Cristina, a tristeza pela separação dos pais foi a deixa para que os alunos enredassem suas próprias experiências e lembranças para consolar a colega, fortalecendo a identidade de grupo e novas representações para as vivências passadas. A memória evoca textos longos, que poderão se expressar nos enredos que essa criança poderá construir na relação com os conteúdos escolares.

Cristina: “(...) Fui conversando sobre esses sentimentos e essas lembranças, como uma narrativa curta. Depois tem a história do livro, a caixa de memórias, isso tudo num contexto de identidade. (...) A gente tem que constituir grupo. Trabalhar o nome pela alfabetização, identidade ao cubo (...)”.

Cristina: “(...) Na hora de apresentar a foto ela se confundiu, mostrou a foto do aniversário e falou que era algo que faz chorar, porque meus pais se separaram.

Quando pegou o outro objeto, (...) que era clássico do chorar, não, me confundi. Minha mãe falou, essa do aniversário é o que me faz feliz e esse é o que me faz chorar. Olhou aquela foto e começou a chorar, ainda estava elaborando aquela separação e ali estava papai, mamãe e o bolo. (...) A professora ficou segurando, senão ia chorar também e as crianças entrando: não, calma, agora eles separaram, mas depois vai ficar tudo bem, o meu também já separou, e foram acolhendo. (...) Olha que sábios, (...) eles sabem te acolher muito melhor do que eu. Calma, eles vão ficar amigos e vai dar tudo certo, foi incrível, dá medo até (...)."

5.3.2 Percepção dos gestores sobre a memória

A escola é o lugar da memória, da fortuna crítica produzida pela humanidade, numa aposta do que vai ser necessário daqui a vinte anos para que a nova geração conduza o mundo. A memória da criança está intimamente ligada ao processo que a escola está construindo a todo momento, porque o vínculo afetivo é a própria memória do que se vive juntos, do que se experiencia e do que se compartilha. O que lembramos da vida é o que nos define e, para Marcos, memorizar não é decorar, é entender a dinâmica do que se vive em processo.

Luís: "(...) A escola é um lugar de memória, quando falo que o currículo é um recorte da fortuna crítica produzida pela humanidade, numa aposta do que vai ser necessário daqui a 20 anos, quando a criança estiver no mundo adulto. É uma seleção para as crianças poderem viver o mundo. A memória da criança está intimamente ligada àquele processo que está sendo construído naquele momento (...)."

Marcos: "Os conteúdos que a gente aprende na escola, por mera memorização, não têm importância nenhuma na vida. Se eu quiser saber, tiver curiosidade, aí é legal, a questão da memória tem a ver com isso. Saber não é decorar, você precisa entender a dinâmica (...)."

Sara: "(...) Sem memória não somos nada. A nossa memória somos nós, uso a memória o tempo todo, a minha, a deles, o que acaba sendo nosso e acho que esse vínculo tem a ver com esse compartilhamento de memória, dessa história que a gente está construindo lá. É muito particular, só da gente mesmo. Na formatura do médio eles deram uma camiseta para cada professor, que era a frase do professor naquele ano. A minha era uma memória. Alunos de outros anos, se fosse no meu ano ia ser tal frase, outro, não, se fosse no meu ano ia ser tal frase (...)."

Sara: "(...)“Memória é tudo aquilo que traz significado para as coisas da vida da gente, para entender, às vezes para ficar com mais dúvida, mas traz sentido, traz ideia, traz sentimento. Não precisa ser bom, pode ser ruim. Vai sendo construída com base em outras memórias, a partir de experiências. Eu não preciso ter realizado aquilo para ter memória, o outro me conta e faz sentido, tem significado, eu incorporo. A memória norteia tantas coisas que eu faço e eu nem sei de onde veio aquilo. A literatura, às vezes até esqueço o que eu li no livro, ou o que era meu. (...)."

Existe a memória sensória, a memória afetiva, a memória coletiva. Há a memória do núcleo onde a gente nasce, se desenvolve, e mesmo dos lugares por onde a gente passa ao longo da vida têm duas memórias: a da gente naquele lugar e a daquele lugar na gente. As histórias das crianças, das turmas, dos espaços de trabalho devem marcar a memória pessoal do educador, assim como ele pretende marcar a história pessoal do aluno. É uma relação, uma troca de marcas entre sujeitos. É possível transmitir memória e esse é o espaço privilegiado da escola: contar, ler, sentir, ver e pelo significado que isso adquire para o aluno, ele vai memorizar, contando essas histórias com o sentido que teve para ele. O conhecimento ajuda a elaborar as memórias conflitantes, angustiantes. A literatura fornece metáforas para compreender marcas que, por não estarem elaboradas, causam dor. A matemática convoca saberes constituídos para resolver um problema do presente e a angústia gerada na procura da única resposta correta ao problema aparece na caligrafia da criança. Esses são processos que o professor pode ver claramente, como avalia Luís. Se é assim que a escola compreende a memória, é assim que ela a alimenta com seu projeto pedagógico.

Luís: “(...) Buscar a memória de forma estática, no currículo, dá, mas do ponto de vista do processo da criança não. Fazer questionário (...). A memória é algo que você capta no processo constituinte do hoje, na hora que está fazendo uma prova, fazendo o caderno, fazendo um trabalho, um seminário. Não traz só o conteúdo de hoje, mas toda a memória dela da escola, das relações sociais, do pai, da mãe, da brincadeira com os amigos, traz todo aquele universo de memória. Captar isso e ter a humildade de perceber que não é só você nesse processo. Tudo está ativado. Conseguir ver essa memória em movimento, interagindo com o processo de forma dinâmica, claramente. Vai fazer um logaritmo, (...) tem que ter memória de vários processos matemáticos que conseguiu desenvolver ao longo da vida. (...) Como consegue abordar a questão de um problema como algo que tem uma resposta única? Gera uma angústia e você vai ter a memória dessa angústia presente na caligrafia da criança (...)”.

Marcos: “(...) Os petralhas, os coxinhas. Um, fala para o outro: vai estudar história, mas depende da perspectiva que você olha. Não é só estudar história, na academia, na escola, não adianta estudar sem interpretar. Não é decorar. (...) Com a molecada da periferia, estudar a história de vida deles, por que eu estou aqui? Por que eu nasci nesse lugar? Por que esse lugar é assim, tão carente de coisas? Ouve um monte de besteiras, veem na internet. Anuncia o aumento do Bolsa família. Aumento para vagabundo que fica em casa. Não são. Aqui tem um monte de gente que recebia bolsa família e se não recebesse as crianças não estavam na escola, ia ter que trabalhar. Não estavam antes, estavam trabalhando. (...) Não passa pela memorização, eu tenho uma memória péssima e, no entanto, eu sou um contador de histórias, o pessoal diz que eu tenho história para tudo. (...) Esqueço a placa do carro, mas lembro um monte de coisas da minha infância, as histórias dos personagens da minha cidade (...). Saber a placa não é importante, mas saber a minha história é. Precisa (...)”.

Sara: “(...) Não estou falando de neurociências. (...) Li Hannibal, o livro, a descrição que faz de como organiza as coisas na memória é maravilhoso. O Barba

Azul, tem quartos, são compartimentos de um grande castelo, dentro de cada compartimento ele guarda, descreve como acessa essas memórias. Memórias que eu acesso comendo, acesso olhando, tem um sentimento, acessam assim. (...) A literatura (...) encontro alguma coisa no que estou lendo que vai para as minhas memórias angustiantes, conflituosas e eu pego aquilo lá (...) vem me ajudar a entender isso, a compor isso. Não estou resolvendo nada, mas também não abandonei, estou fazendo um cuidado, tendo um zelo, olhando para aquilo (...)."

Sara: "(...) Falei de memória afetiva, muitas memórias que a gente constrói, memória de coletividade. A gente vem impregnado dessa memória de quando a gente nasce. Memória desse núcleo que a gente nasce, se desenvolve, que a gente pertence. Dos núcleos que vão compondo a nossa vida (...), uma memória dessas famílias, das histórias dessas crianças, e que vão fazer parte da minha memória pessoal (...)."

5.4 Memórias e Linguagens

A tentativa de desmembrar os elementos da corporalidade, para assim compreender seu sentido, nos parece, nesse exercício, puramente didático. Corpo, memória e linguagem são imbricados no processo de construção do sujeito, assim como o é a leitura coletiva que sustenta a narrativa individual. Nesse sentido, memórias e linguagens são lados de uma mesma moeda, já que só podemos rememorar aquilo que nomeamos através da linguagem, apesar de sermos, conforme atesta Freud (1900), determinados por nossos traços mnêmicos.

A partir da proposta de Belintane (2013), entende-se a linguagem por dois polos: a que assume uma função mais comunicativa e a que é mais afeita ao universo da fantasia, presente nas histórias, contos, brincadeiras, música e poesia e é nessa linguagem poética que nos centraremos para compreender a corporalidade.

A compreensão de linguagem poética, por sua vez, é calcada no conceito lacaniano de *lalangue*, que estrutura o inconsciente. Em diversos momentos de sua obra o psicanalista francês retoma essa ideia, considerando a *lalangue* a principal via de acesso ao inconsciente. Segundo ele, a *lalangue* é imperfeita, nos permite falar para nada dizer, para dizer o que não se sabe e também para dizer o que se sabe mais ou menos, sobre nós mesmos. É também uma forma de satisfação que não exige significação e um jeito de ser único no mundo, porque cada *lalangue* é única e incomparável a outra. Segundo Jacques-Alain Miller (1996), na *lalangue* os sentidos se cruzam e se multiplicam apoiados nos sons.

Para os pesquisadores do Projeto Desafios, a linguagem poética é a base da leitura e da escrita. Nanci (2013), pesquisadora do grupo, partiu da hipótese de que um trabalho bem direcionado com textos literários seria capaz de provocar efeitos discursivos de memorização e, concomitantemente, potencializar subjetividades mais afeitas à aprendizagem da leitura e

da escrita, exemplificando a compreensão proposta no Projeto Desafios que sustentou a proposição de um currículo de ensino de português nas séries iniciais (Belintane, 2017). Ressalta, dentre outras conclusões importantes, o papel da escuta diferenciada do professor (focada na linguagem poética) no fomento da aprendizagem das crianças, inclusive as que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para ela, os ludismos e as narrativas da infância já trazem em sua essência os efeitos da função literária, fazendo advir um uso entusiasmado da língua e da escrita, calcados na própria *lalangue* e na fantasia.

No conceito de corporalidade apresentado por Belintane, se na escrita, por um lado, o elemento recalcado é o corpo, porque o corpo há de silenciar para que a mente mergulhe no texto, por outro lado, há nesse processo a possibilidade de emergência de uma nova corporalidade, de um possível leitor silencioso, que projeta um corpo imaginado na leitura de uma obra. A partir da ideia de corpo perdido, reinveste-se na concepção de sujeito intervalar, aquele que se posiciona entre textos, meios e modalidades da linguagem, hipótese também corroborada por Battaglia (2013). Surge também nos posicionamentos subjetivos a questão da heterogeneidade, porque tanto na oralidade como na escrita a criança se posiciona mais ligada ao imaginário, via preferencial de circulação do desejo, quando comparada à realidade.

A corporalidade, ou a memória languageira, a serviço da leitura, permite ir além do pragmatismo e convocar o ouvinte/leitor a inferir seus próprios significados, extrapolando essa escuta/leitura, na busca, em sua rede de memória, de outros textos que lhes ajudem a conferir significação. Sendo assim, reitera-se que o processo subjetivo não pode surgir como produto de uma central cognitiva, como a predisposta nas técnicas construtivistas (Nanci, 2013; Battaglia, 2013), ou nas leituras neurocientíficas (Lent, 2010). Nos jogos de linguagem que "suportam" uma escrita, a subjetividade é um efeito, posicionado entre significantes (para Lacan) e também "entre-textos", "entre-discursos", "entre-meios".

Citando Otero (2011), também membro do grupo de pesquisa, Nanci afirma que para se pensar a oralidade poética na educação, são necessárias escutas diferenciadas que busquem fazer o aluno exercitar possibilidades de posicionamentos subjetivos mais propensos à leitura. Não basta só que a criança tenha textos na memória para que uma subjetividade emerja, é necessário também que ela passe a usar um tom mais ritual ou poético, ou que seja pela via da linguagem poética, e não comunicativa, que ela acesse esses textos na memória.

Delineia-se assim uma concepção de leitura, calcada na corporalidade, que compreende a entrada na escrita pelo mesmo caminho da entrada na fala. A subjetividade da criança aparece no contato com os entre-textos da tradição, os jogos estéticos orais e seus recursos, que embasariam a assimilação da escrita e ofereceriam, em suas retomadas, as

possibilidades de expressão (Nanci, 2013). A corporalidade é compreendida por esses autores – Belintane (2013), Nanci (2013) e Otero (2011) –, como fundadora da linguagem, inclusive no plano da escrita, considerando a leitura como anterior à escrita gráfica, ao convocar um leitor que não só absorve, mas também cria os sentidos do mundo e do próprio texto. A história, real ou fictícia, é capaz de suscitar a transferência, criar laços através da performance do contador, e de recolocar a palavra como forma de agir no mundo.

Tem-se então a leitura ativa, do corpo sensível que ouve, funda a atividade de leitura e escrita e chama ao engajamento subjetivo que depois será reconvocado na leitura e escrita gráficas. A grandeza da palavra oral, dada pela transferência e identificação entre interlocutores, é gerada por uma não funcionalidade, ao incutir não um saber consciente sobre um dado da realidade, mas à medida que dirige-se a uma realidade interior e mesmo ancestral, que comparamos aos processos de memória. Toca a parte mais essencial e humana, alimentando os sentimentos de coragem, astúcia, medo, honra, alegria, confiança (Otero, 2011, p. 23).

O que se vê na corporalidade, segundo Nanci (2013), é a palavra e o corpo se conjugarem, buscando na memória inconsciente os significantes estruturais do sujeito. A partir daí, a coerência, o mapeamento do mundo e seu reconhecimento de forma organizada, dão-se pela linguagem; a própria consciência do homem se firma na linguagem e é por ela dirigida. Nomear é o que confere existência a todas as coisas para quem as nomeia e o ato de nomear é o que permite resgatar. Se em nossa mente as lembranças, os sonhos, surgem como imagens, é nossa capacidade de nomear os elementos presentes nessas imagens que nos permite resgatá-las dentro de nós. O esquecido é também o não nomeado, não compartilhável, não disponível para a simbolização.

Retomando o mito de Mnemosine, Nanci afirma que a criança assim inserida na leitura e na escrita pode ocupar o lugar daquele que faz uso eficiente da palavra, tornando-se um guardião, protegido das Musas. O termo musas ainda hoje assume nessa lógica o sentido de inspiração criadora. Não é só uma retomada da memória, mas também a retomada do poder criador da memória, remetendo-nos à relação entre memória e criatividade. Se por um lado aquele que retoma uma narrativa deve se lembrar, por outro lado pode, a partir do estofo gerado pela memória organizada, improvisar, criar e recriar. Cita como exemplo a improvisação, sendo esta uma retroação, uma tentativa de contenção da “deriva⁸”, a partir da

⁸ A ideia de deriva sustentada por Nanci é baseada em conceito retomado por Belintane (2013, 2017), mas também presente em Tfouni et al (2013) e Michel Pecheux (1997), onde a criança, num posicionamento subjetivo de resistência a lida com texto, promove uma deriva associativa, fugindo da compreensão de seu fluxo coerente.

busca por “pontos de estofo”⁹. No esquecimento abre-se o espaço para improviso e criação. De certa forma, isso se configura como uma técnica para o uso criativo da linguagem. Se afirmamos aqui, a partir dos autores pesquisados, que as Musas são lembranças, elas também são esquecimento.

Também na obra de Freud encontramos diversas referências às inter-relações entre memória e linguagem. Em “Uma nota sobre o bloco mágico”, de 1925, o autor refere o uso do suporte escrito como uma forma de materializar nosso próprio aparelho mnêmico, na tentativa de evitar o esquecimento. Nesta mesma função de preservação da memória, Freud enquadra todos os suportes que inventamos, mas todos carregados de uma mesma imperfeição: registram permanentemente ou se apagam, não possuindo nossa capacidade de reescrever uma mesma memória, a partir de nossa capacidade ilimitada de apreender novas percepções por nossos aparelhos sensoriais. A descrição de nosso aparelho psíquico, que comporta nossas memórias e linguagem, também é apresentada nos textos “As afasias” (1897/2002), na “Interpretação dos Sonhos” (1900/2002) e “Projeto para uma psicologia científica” (1895a/2002).

Temos, portanto, que o que constitui um sujeito, sujeito complexo, mais que suas habilidades intelectuais e cognitivas, é a possibilidade de ser no mundo, a partir da apropriação da linguagem, fenômeno que também se dá no corpo. Os sentidos visão, audição, na criança conectada com sua corporalidade, são verdadeiros órgãos do conhecimento, apropriando-se do mundo externo, para nele ser. Nanci, citando Freud, destaca que a percepção que esse ser tem dos objetos é carregada de algo que está inscrito em sua memória corporal. O pressentido não é imagem, mas o imaginável. A percepção que temos da realidade é carregada do conhecimento resultante da acumulação memorial do corpo, que se dá a ver no discurso do sujeito. Esse sujeito é composto, então, pelo que lembra, mas também pelo que esquece, das histórias que narra.

Ainda retomando Freud (1925/2002), a memória não é linear. O aparelho psíquico não produz uma memória consciente de tudo o que recebe o tempo todo. Há camadas de memória e essas camadas são construídas retroativamente, ou seja, o que chega, alinha-se, sobrepõe-se, funde-se e se confunde com o que surge, transformando-se em uma nova memória. É inconsciente e só se torna consciente ao entrar em contato com representações, a partir de palavras (Freud, 1897/2002). Nesse sentido, a língua materna é via privilegiada de acesso

⁹ O ponto de estofo também é um conceito reconfigurado por Belintane a partir de Lacan, buscando exemplificar os pontos de apoio, significantes que estruturam o texto, para que a criança não entre em “deriva”.

consciente à própria memória, mas não qualquer palavra, nem qualquer memória, à palavra poética, a *lalangue*, que leva a memória que escreve o sujeito e o inscreve no mundo.

A escola pode ser o espaço de aprendizagem significativa das diversas linguagens que nomeiam o mundo e, portanto, nomeiam-nos. Concordando com Antonio Candido (1995) e Ortega y Gasset (1993), linguagem, arte e literatura são necessidades profundas do ser humano, que, insatisfeitas, geram uma grave desorganização pessoal. Tornam-se, dessa forma, um direito. São ferramentas indispensáveis para a confirmação, no próprio homem, de sua humanidade. Para Nanci (2013), a literatura propicia a construção de objetos autônomos, com estrutura e significado, é uma forma de expressão, onde se manifestam emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos e é forma de conhecimento, inclusive do enorme arcabouço de conhecimento inconsciente que todos temos.

Num exercício de retroação, procuramos até o momento caracterizar nossa compreensão do conceito de corporalidade, através da decomposição de seus sentidos de corpo, memória e linguagem. Vimos também como os professores ligados ao Projeto Desafios incorporaram o conceito, trazendo-o para a escuta do aluno e da turma e buscando, nessa interação, as estratégias de condução da criança pela via da sua corporalidade, rumo a uma postura escolar mais afeita ao universo da leitura e da escrita.

Mas é através da curiosidade, do interesse da criança, desde recém-nascida, pelo outro e pelo mundo que a cerca, que os vínculos significativos que alicerçam os processos de subjetivação e relação com o mundo permitirão a aquisição da linguagem, a instauração da memória e a construção de seus próprios mitos, calcados nos mitos que apreende. A essa ideia nos ateremos no próximo capítulo.

5.5 Curiosidade

O que provoca nossa curiosidade?

A curiosidade, a pesquisa e o desejo de saber são elementos cruciais para o desenvolvimento psíquico, emocional, físico e intelectual. Mas, inicialmente, não é qualquer dúvida nem qualquer curiosidade, e sim a curiosidade sobre o corpo, sobre a sexualidade e sobre o outro. A percepção e a frustração sobre o que nos falta nos impulsiona numa busca, não sem antes estabelecermos hipóteses. E partimos sempre do que já sabemos, ou do senso comum.

Tomemos como ponto de partida os processos inconscientes mais primários descritos por Freud, como o princípio de prazer, segundo o qual nosso psiquismo busca nos afastar de qualquer processo aflitivo, seja durante o sono, seja enquanto acordados. Esse psiquismo procura também satisfazer, de maneira alucinatória, as necessidades internas, na busca por uma autossuficiência. Somente a ausência de satisfação pela via alucinatória é capaz de fazer o psiquismo abandonar essa via de satisfação, impulsionando uma concepção sobre as circunstâncias reais do mundo externo e um esforço para alterá-lo. Um novo princípio do funcionamento mental é assim introduzido: o princípio de realidade. (Freud, 1911-13/ 2002).

Para atender a essa nova perspectiva, o psiquismo deve se adaptar, através da reestruturação e da ampliação de suas habilidades. Em primeiro lugar, eleva-se a importância dos órgãos sensoriais que se acham dirigidos para o mundo externo, bem como a consciência a eles ligada. A atenção se desenvolve como habilidade relacionada, que busca no mundo as percepções necessárias para a satisfação das necessidades internas, assim como a memória, como um sistema de notação, encarregado de assentar os resultados captados pela consciência.

A descarga motora, que no princípio de prazer se relaciona com o alívio do aparelho mental dos estímulos recebidos interna e externamente, transforma-se em ação, mas essa ação passa a ser regulada pelas interações com o meio ambiente, ou seja, ganha-se a capacidade de adiar a descarga motora, a ação, através do processo de pensar.

O pensar é a apresentação de ideias. É um tipo experimental de atuação, porém dispensando, até o limite da tolerância aumentada de estímulo, a ação motora.

Uma tendência geral de nosso aparelho psíquico é a economia energética, expressando-se, por exemplo, em nossa tendência a nos apegarmos às fontes de prazer, e a nossa dificuldade em abrir mão delas. Porém, com a introdução do princípio de realidade, um viés de pensamento se liberou do teste constante de realidade, permanecendo subordinada ao

princípio de prazer e a essa atividade, Freud denominou “fantasiar”, sempre exemplificada nas brincadeiras infantis e conservada em nossa tendência a devanear, independentemente da existência de um objeto externo.

Na primeira tópica teórica de Freud, o autor apresentava uma compreensão de que essa subordinação do princípio de prazer ao princípio de realidade ocorria preferencialmente ligada às pulsões egoicas, não atendendo a mesma lógica na pulsão sexual. Posteriormente Freud não distingue mais pulsões egoicas das sexuais, deslocando a dicotomia para a questão da pulsão de vida e pulsão de morte, no entanto, neste momento de sua teoria, compreende a pulsão sexual como um processo de desenvolvimento próprio, sendo autoerótica no princípio, depois submetida ao período de latência que retarda o desenvolvimento sexual até a puberdade. Autoerotismo e período de latência propiciam que a pulsão sexual siga sob domínio do princípio de prazer, e em alguns casos nunca se afaste desse. A consequência é uma vinculação mais estreita entre pulsão sexual e fantasia, e ego e atividades da consciência. Essa continuidade do autoerotismo é que propicia reter por mais tempo a satisfação momentânea e imaginária em relação ao objeto sexual, em lugar da satisfação real, que exige esforço e adiamento. Porém é no campo da fantasia que a repressão mais se instaura, ocasionando a inibição de ideias, antes que estas possam ser notadas pela consciência, se o investimento afetivo (catexia) destas puder gerar desprazer. Segundo Freud (1911/13/2002), esse é o ponto fraco de nosso aparelho psíquico, podendo inclusive ser empregado para restituir ao princípio de prazer pensamentos que já se haviam tornado racionais.

A substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade não implica na finalização do primeiro, mas na sua proteção. Substitui-se um prazer momentâneo e incerto por um prazer mais garantido, mesmo que mais tarde. Essa é a base do pensamento mítico religioso, que chega ao ponto de propor o adiamento do prazer em toda uma vida, em prol do prazer após a morte, mas é o pensamento científico (acadêmico) que mais se aproxima da conquista do princípio de prazer, na medida em que oferece o prazer intelectual durante seu trabalho e a promessa de um lucro prático ao final. Por essa lógica, a escolarização de crianças e adolescentes, focada no viés do conhecimento, ganha uma base de compreensão a partir dos processos primários do psiquismo humano, princípio de prazer e princípio de realidade descritos por Freud, já que usufrui de habilidades básicas como a curiosidade, a pesquisa e a capacidade de elaborar hipóteses como ponto de partida e a relação com o conhecimento como forma de investimento libidinal, que culminam no bom rendimento escolar, na aprendizagem de novas linguagens e conteúdos como espaços privilegiados de vínculos sociais e recompensa afetiva e prática pelos esforços desempenhados.

A educação, nesta concepção, é um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade e maneja, para este fim, a oferta de amor dos educadores. Já a arte propicia a reconciliação entre os dois princípios, já que propicia a relação com a realidade, pela via da fantasia. “O processo de criação narrativa é a transformação do demônio em tema”, corrobora Montero (2004), acrescentando que toda arte é a busca dessa beleza capaz de engrandecer a condição humana.

Em dissertação de Mestrado, (Giorgion, 2012) discute a existência de uma Função Pedagógica, educadora, que carrega em si o estigma da repressão. Existe na psicanálise uma descrição constante do lado negro da pedagogia (Couto, 2003), em que se denuncia os danos psíquicos, a inibição intelectual, a alienação do desejo e tantos outros desgastes supostamente causados por professores no psiquismo de seus alunos. A psicanálise, nessa leitura, identificando a educação com processos inerentes ao superego, colocava-se na contramão, como libertadora, enquanto a educação aprisionava.

Tal postura, identificada como parte de um movimento psicanalítico brasileiro, datado de 1968, perdeu forças na atualidade. O discurso em voga no momento denuncia uma postura social midiática, que preconiza o sexo fácil, a felicidade instantânea e uma eterna postura adolescente como imperativos categóricos de existência. Nesse novo cenário, o professor sofre a imposição de uma nova sina, a de ser o único adulto de plantão, mas sempre vigiado e pronto para receber críticas por seus abusos autoritários. Muda o modelo, mas a junção entre repressão e educação se perpetua, como se educar fosse sinônimo de reprimir e frustrar, na escola (Couto, 2003).

A educação carrega seu aspecto de ato civilizacional, mas também é a representação da transmissão da cultura, da tradição humana, bases de fundação do sujeito psíquico. Para Jaqueline Souza¹⁰, existe uma dignidade implícita no ato educativo, porque, menos que uma força repressiva que atua na exterioridade do sujeito, a educação é, em si mesma, uma iniciação à constituição do sujeito.

Mas de que educação se trata? Refletimos bastante neste trabalho sobre, por exemplo, a ideia da linguagem poética, lúdica, que instancia a intervenção singular, pautada pela própria criança, fazendo emergir seus significantes e produzindo uma aprendizagem criativa, significativa, mas a partir das entrevistas, vemos que também outras estratégias de estabelecer relação com o conhecimento, baseadas na curiosidade, no desejo de ensinar, na diversificação

¹⁰ Souza, J., 2003, apud COUTO, M. J. B. D. Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar. São Paulo: Avercamp, 2003.

de instrumentos e tecnologias, apontam para um saber fazer educação não calcado necessariamente na repressão.

Para Couto (2003), uma outra possibilidade é dar lugar, no ato educativo, para a sedução, ideia que tangenciamos com cuidado, pelo caráter aprisionador que a sedução pode representar, como discutiremos mais a diante, mas, segundo a autora, baseada na teoria da compulsão à repetição de Freud, a sedução vivida na relação mãe/criança, submersa no mar inconsciente, continua rondando e ressurgue em cada nova relação intersubjetiva que se estabelece. Como uma necessidade inevitável, a transferência dessas relações primárias surge espontaneamente em todas as relações humanas, restituindo os equivalentes simbólicos do desejo sexual infantil inconsciente e invocando, nas subjetividades que se encontram, algo que falta. Se o aluno se dirige ao professor, atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então o professor passará a fazer parte de seu inconsciente e portanto, nas malhas da transferência, passa a ser visto, imaginado, percebido, escutado, a partir desse lugar onde foi colocado, investido por um desejo.

Couto (op. cit.) afirma que a instauração da relação transferencial é imprescindível para que a relação educativa se estabeleça, mas o professor não deve, sob risco de aprisionar o aluno no lugar de seu discípulo, se colocar no próprio lugar do conhecimento. Não deve se tornar um ser onipotente, onisciente e onipresente, assim como podem ter sido os pais do aluno no começo da sua infância.

A “intervenção” educativa se dá, neste prisma, pelo manejo da transferência, como um facilitador do processo de sublimação descrito por Freud, na qual dessexualizando o objeto de parte das pulsões parciais, vai possibilitar o avanço e a sedução da travessia para a cultura.

Para Cristina Kupfer (2000), baseando-se em pesquisas divulgadas no Brasil, França, Bélgica e Argentina, assim como vimos em Battaglia (2013), pode-se educar de modo psicanaliticamente orientado, porque se visa ao sujeito na criança que aprende. Essas reflexões sobre a prática no campo educacional fazem repensar o ato educativo, concebendo-o de um outro modo, como um ato criativo.

Para a autora, a psicanálise se insere no contexto da educação em geral de duas formas privilegiadas: primeiro reconhecendo a educação como um discurso social, afeito a laço, e como transmissão dos conceitos da psicanálise para o professor. No segundo caso, ao formular uma demanda para a psicanálise, já que o professor supõe que esta sabe algo de seu desejo, estabelece-se uma relação de transferência, no sentido ditado pelo próprio desejo do professor. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo e o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar ao sabor do vento, sem intenção de

manipular, fazer render. Isso significa abrir mão da instrução, que pode ser praticada no ensino à distância, para falar diretamente ao sujeito suposto no aluno. Ao ouvir falar do sujeito, o educador aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro e percebe que visa a consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito, quando este efetivamente aprende.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo (Kupfer, 2000, p. 125).

O Educador francês Celestin Freinet também teve em alta conta a importância da curiosidade infantil nos processos de ensino e aprendizado. Suas formulações teóricas foram marcadas pelo diagnóstico da singularidade e da subjetividade infantil, valorizando a prática da observação individual, do registro singular do processo de cada criança como fonte de informação e estratégias, não só práticas, mas também como fontes para reflexões teóricas (Maria Helena Fischer, 2010).

Um dos primeiros conceitos trabalhados por Freinet (1996) foi a “aula-passeio”, calcada em levar a criança onde ela tinha interesse e curiosidade de ir. Os interesses das crianças eram ainda utilizados pelo autor para o desenvolvimento de textos sobre os mais diversos conteúdos, seja linguagens, matemática, ciências etc., culminando com a defesa dos textos livres como estratégias de elaboração e aprendizagem das vivências práticas das crianças, constituindo as técnicas da imprensa na sala de aula e das comunicações interescolares, sempre calcadas nos interesses e curiosidades das crianças sobre a realidade, o dia a dia, a sua comunidade, a sua vida escolar e familiar, bem como notícias que consideravam importantes, não com um propósito avaliativo, mas como uma oportunidade de inter-relação humana. Freinet se comprometeu especialmente com os processos educacionais e a aprendizagem da leitura e da escrita por adultos e crianças, tendo como base a curiosidade, sua, pelo outro e do outro, pelo mundo.

No chão da escola que pisamos para construir esta tese, a curiosidade também é ferramenta fundamental, como veremos a seguir com professores e coordenadores.

5.5.1 Percepção dos professores sobre a curiosidade

Se no início da relação o investimento é o do professor que maneja sua curiosidade para despertar o interesse da sala e de cada aluno, enlaçando-os pelo viés da curiosidade mútua, o objetivo final dessa estratégia é instaurar o interesse do aluno pelo conhecimento, pelos processos de aprendizado que o professor propõe e a tradição que representa, conforme aponta o relato de Jussara.

Para Rebeca, reconhecer a curiosidade da criança é compreender as disponibilidades dela para o aprendizado, encontrando as trilhas de acesso que permitam que o desejo da criança se conecte também com a escolarização. A curiosidade é o afeto que mais permite deslocamentos na sala de aula, faz sair da rotina, instaura o ciclo da aprendizagem: ficar curioso – estudar – sanar sua curiosidade – ir atrás de outras.

Para reconhecer essa curiosidade o professor lança mão dos afetos conectados entre ele e os alunos, observando o brilho nos olhos, o interesse pelo desafio, a criação de hipóteses e a mobilização para comprová-las. Clarice observa na dinâmica da curiosidade a capacidade de inferência, a criatividade, o livre acesso ao campo imaginário e a coragem motivada pela ingenuidade. Para serem curiosos, professores e alunos precisam ter, a princípio, a sabedoria sobre a incompletude, que instiga o sentimento de que ainda falta algo para saber. É preciso, portanto, instigar as narrativas incompletas, explorar as contradições, se encontrar com as várias versões, interpretações e visitar a polissemia das palavras. O *non sense*, o chiste e o duplo sentido divertem e mobilizam a criança para se interessar pelo que o professor está dizendo sobre aquele assunto. Ativa-se mais facilmente a curiosidade infantil quando se criam possibilidades de experimentação e acionam-se outros sentidos como o tato, o paladar, o olfato.

A curiosidade se dá também a partir de *links* inconscientes com questões anteriores da própria criança. Relaciona o corpo e dialogicamente mobiliza o desejo do professor por também estar ali, curioso por vivenciar, junto com a criança, o processo.

O paradoxo apresentado por Jussara, Ivete e Rebeca é que a dinâmica da escola, ao invés de reforçar essa força motriz, estraga esse movimento, fazendo a criança perder o interesse. Falta espaço na escola para a escuta das curiosidades da criança.

Viriato: “(...) Curiosidade é olhar para as sombras da caverna, pressupor que são de pessoas e querer comprovar sua hipótese. (...) É querer saber o que está por trás dos sentidos literais, olhar o outro lado da moeda, querer ver o que está embaixo da saia daquela menina. (...) É levantar a saia da Barbie e descobrir que não tem nada

lá. (...) Para ser curioso você tem que partir do pressuposto que aquilo que você está vendo não é o todo (...).”

Clarice: “(...) É querer buscar o máximo de informação, de detalhes, de aspectos, sobre coisas que despertam desejo. (...) Enfiar o dedo num lugar para saber o que tem do outro lado, curiosidade e muita coragem. A criança não tem medo de buscar respostas, a curiosidade dela é ingênua, muitas vezes perigosa (...).”

Jussara: “(...) Curiosidade é desejo, alguma coisa que intriga, é estabelecer um link, inconsciente, entre aquilo que eu estou vendo e alguma outra questão anterior (...), mas é um percurso que não é muito verificável. Às vezes é um percurso consciente, às vezes (...) sabem nomear, (...) eu leio e quero saber mais sobre o que vai acontecer com aquele personagem, fico aflito se vai se dar bem ou mal, mas a relação disso com a pergunta anterior não é um caminho tão evidente (...). São curiosos para chuchu, para tudo, para saber se você tem namorado, não só na escola. Não sei até que ponto a gente abre espaço para elas manifestarem todas as curiosidades que estão tendo, o quanto não tem espaço de escuta (...).”

Ivete: “(...) Não sei o que leva à curiosidade. Tem crianças, que são meio apáticas, aí você vê o outro que está com o brilho no olhar. (...) Criança curiosa é demais (...). Eles amam pesquisar e a gente gosta também (...). Vai sempre te mudando e te colocando para frente (...) e curiosidade se relaciona com afetividade (...).”

Rebeca: “(...) Aquilo que faz você sair do lugar. Está na sua rotina, não tem aquele: o que será que é aquilo ali? Você ir atrás, você aprender. (...) Está sempre estudando, tendo curiosidades sanadas, indo atrás de outras (...).”

Cristina: “(...) Perdem isso à medida que vão crescendo (...). Os pequenos, qualquer assunto, quanto menor, o olho brilha mais. A gente estraga isso na escola. Aula de ciências é aula de curiosidade, se não desperta a curiosidade você não deve estar estudando ciências, é entender o mundo. Matemática é menos curiosidade e mais desafio. (...) Como é isso mesmo? É suficiente para as crianças quererem saber como funciona e tocar, mexer, cheirar (...).”

5.5.2 Percepção dos gestores sobre a curiosidade

A curiosidade é a mola propulsora dos processos de aprendizagem e precisa ser alimentada. É vista por Luís como a própria vida, no sentido de querer olhar para o mundo e entendê-lo, via questionamento. A escola representa o que o mundo adulto separou da fortuna crítica produzida para ofertar às próximas gerações como herança da humanidade e nesse sentido é um ato de amor, uma aposta no futuro. A criança é curiosa sobre esse amor, porque são curiosas pelas relações de amor. Mobilizar a curiosidade infantil fatalmente passa por propiciar momentos de prazer com os processos escolares, seja superando um desafio, seja analisando, descobrindo e corrigindo seus próprios erros. A escola precisa ser instigante e instigar na criança o desejo pelo autoconhecimento e o conhecimento sobre o mundo, sobre o outro, via escolarização.

Se a curiosidade é desejo, ela é sexualidade, conforme compreende Ana. Mobiliza a excitação do corpo e da mente, mas sempre sucedida da reflexão sobre esse processo, instigando a curiosidade da criança por sua própria maneira de pensar, de errar e acertar. É evidente o exercício da sexualidade infantil no contexto escolar, seja a curiosidade bruta sobre seu próprio corpo e o corpo do outro, as diferenças e semelhanças, seja a sexualidade na relação, expressa na quadra de esportes, nos escritos dos banheiros, dos tampos das mesas na sala de aula. A sexualidade é matéria-prima da curiosidade e a escola não pode ignorar o seu manejo, rumo aos processos civilizacionais, que não devem se confundir com a repressão na escola, porque o conhecimento se consolida no trânsito do desejo, não na sua repressão. A curiosidade da criança chega pelos sentidos sensórios e afetivos e é no estímulo do adulto que se transforma em pensar, em falar, em linguagem.

Luís: “(...) Viver, no sentido de olhar o mundo e querer entender, saber, perguntar. A escola, o currículo escolar, é o que o mundo adulto olhou para trás, da fortuna crítica produzida, e falou: esses são os elementos mínimos que você vai receber como herança de toda a humanidade, para estar preparado para a vida adulta. Isso é um ato de amor, vai olhando para trás e vai olhando para a frente numa aposta. Traduzir isso para o dia a dia. Você está falando da quintessência do pensamento humano e se isso não for curioso, o que é curioso? (...)”.

Ana: “(...) Alimentar a curiosidade da criança. Todo o projeto, todo planejamento, a gente constrói (...) a curiosidade como um motor de muitas outras coisas e para cada segmento vai mudando. A curiosidade e o autoconhecimento. (...) Como vai estimular isso? Como a curiosidade vai continuar sendo o foco? Os professores têm toda a liberdade para criar suas propostas, suas estratégias, têm o curso e os coordenadores vão ajudando a alinhar. É superimportante (...) um aluno que consiga ver prazer naquilo que faz aqui, (...) ter o prazer de superar, de enfrentar um desafio, de analisar onde ele errou (...) vai lá investigar o que ele errou, (...) valorizar, mostrar a metacognição, como você aprendeu isso? (...)”.

Ana: “(...) Curiosidade é desejo de explorar, aquilo que não está desvelado facilmente, (...) caixinha fechada, você quer saber o que tem lá dentro e você quer fuçar ali. Tem toda uma armação que é muito sexualizada, tem muito a ver com uma certa excitação, (...) a escola mexe demais com isso nas crianças. Quando eles crescem um pouquinho fica muito evidente, a coisa da sexualidade na escola, não só o ficar, o beijar, o peitinho, o pinto, o pelinho, não, aquilo que começa a rolar entre eles, na quadra, nos escritos do banheiro, no tampo das mesas, isso tudo é muito excitante e a curiosidade tem um pouco dessa matéria prima (...)”.

Sara: “(...) Curiosidade é desejo e às vezes é a coisa mais estapafúrdia e por algum momento ter um pensamentozinho reflexivo. Olhar (...) e pensar (...). A curiosidade é da gente, mas é da relação da gente. (...) Anda na rua e olha as pessoas, pensa sobre as pessoas. (...) Parar de ficar no seu umbigo, no seu mundinho e olhar para uma coisa no outro. As crianças fazem isso o tempo todo, o outro tem que ser muito trouxa para a criança passar por ele sem deixar nenhuma marca, porque ela está te olhando o tempo todo (...)”.

Sara: “(...) Alguma coisa desperta sua atenção, a princípio podem ser sensórios e afetivos, pode ser um cheiro que te desperta alguma memória, algum sentido, mas que também te desperta um desejo de entender, de entrar numa reflexão. (...) Um pensamentozinho, quando se alimenta vai ganhando um corpo, um volume e quem alimenta esse pensamento é o desejo, isso está legal, isso está gostoso. (...) Crianças têm isso, adolescentes têm isso saindo por todos os buracos do corpo, isso é do ser humano. (...) Eu vejo até nas crianças mais passivas (...)”.

Não existem fórmulas prontas para despertar a curiosidade da criança na aula, mas existe o princípio de estar atento sobre como a criança compreende o que está sendo ofertado e como o grupo está reagindo às estratégias propostas. O professor deve ter domínio sobre seus objetivos em sala de aula e não burocratizar a relação com o conhecimento. O manejo da curiosidade é a base para construção de um repertório, a partir dos princípios, dos saberes essenciais que a criança traz e como ela relaciona essa sabedoria, com a ofertada pelo professor. A instituição precisa favorecer esse processo. É importante que a escola seja flexível, disponível para se mobilizar pela curiosidade da criança. Uma temática proposta pelo grupo de alunos tem que ser capaz de alterar a sequência didática, o projeto, para abarcar esse movimento. A gestão deve estar curiosa sobre as novidades, as tecnologias, as estratégias educacionais que podem fomentar a curiosidade na escola, a discussão, promovendo uma relação mais autoral do professor com as estratégias institucionais empregadas e dos alunos com as temáticas propostas.

Luís: “(...) Vinha com sequências completas. Em algumas salas funcionavam e outras não. Fui percebendo que tem vários fatores, depende da matéria, do conteúdo, da idade, mas como regra geral é o tempo todo ficar de olho no grupo. Se a coisa está chata, vai estar chata para você também. Se flui e fica legal, vai funcionar, vão aprender e vão perguntar. E não é só tirar boa nota, isso decora e tira, mas ir criando um repertório. Tem várias coisas que estão postas, (...) alfabetização, trabalhar matemática no ciclo inicial, trazer o conteúdo de dobro, de triplo, a ideia de metade, de soma, o princípio multiplicativo. As crianças chegam na escola com esses princípios, trazê-las a partir do que elas sabem para trabalhar algoritmo é muito mais inteligente e nessa fase é muito mais fácil. Conforme vão ficando mais velhos vão se estruturando numa negociação menos direta em relação ao que sabem (...)”.

Luís: “(...) Os alunos fazem caderno e o professor corrige. A ideia de ser um processo que o menino construa. (...) Quando lê a aula que ele deu reproduzida nos trinta cadernos da sala, (...) vão reescrever, experimentar de um jeito diferente, aquilo é ouro do professor, no sentido de ele perceber quais processos estão funcionando, quais precisa mexer. Isso é escutar a criança, trazer o que a criança sabe. (...) Vou perguntar o que você sabe sobre logaritmo? Ela sabe até, mas não vai saber que sabe. Na hora que eu apresento das diferentes maneiras, desde o aspecto histórico, grandes navegações, estruturas das propriedades, etapas da formulação e resolução dos problemas, os exemplos, eu vou percebendo qual parte dos conteúdos estão encaixando mais e menos, qual lugar tem mais confusão. Isso é escutar o repertório da criança sobre aquele assunto de uma maneira que ela

interage. Tem várias maneiras de fazer isso (...). Tentar (...) vir com fórmulas prontas, (...) vai burocratizar a ideia da curiosidade. Tudo pode funcionar, (...) nunca pra todos, mas o grande negócio é primeiro saber o que tem que ensinar de conteúdo, (...) processos (...) e ter a possibilidade da interação, ir percebendo o que que está funcionando mais, menos, (...) estar disposto a olhar esse processo acontecer (...).”

Ana: “(...) Um menininho trouxe para a escola um pássaro morto (...) que ele achou na piscina do condomínio. (...) Eles estavam estudando pássaros. (...) O pai: não pode levar um pássaro morto e ele fez toda uma justificativa de por que era importante trazer isso para escola. (...) Isso fez sentido para o garoto e ele conseguiu de alguma forma conciliar desejo, com curiosidade, com interesse. Essas situações têm que ser muito valorizadas. (...) A professora recebeu, abriu a caixa, todo mundo viu, quiseram mexer. Teve tudo, aquela coisa mórbida, as outras professoras foram lá olhar, então ele conseguiu produzir uma situação. Os pais (...) que bacana, (...) que bom que meu filho viveu isso, que vocês puderam acolher. (...) A gente vai poder dar uma desviada na nossa programação para trazer essa questão que de alguma forma mobilizou tanto as crianças. Isso tem lugar na escola (...).”

Marcos: “(...) Eu copio muito. Copiar é pegar coisas que eu vejo que dão certo e tento trazer para cá. (...) Pegar o conceito daqui e criar para lá e isso a gente faz legal. (...) Pegar a ideia e inventar coisas e quebrar a cara também. Deu errado, vamos tentar de outro jeito, vamos fazer de novo. Vai dar certo? Não sei, mas vamos tentar. Esse espírito de movimento, essa vontade de transformar já faz a diferença, (...) não dá para ficar naquela coisa quadradinha, (...) tem que ver o aluno. Estava num Congresso sobre práticas pedagógicas e conheci uma professora, ela desenvolvia um projeto chamado Alfabetização Científica (...). Entramos nesse projeto que partia justamente desse princípio de você criar na criança a curiosidade, a partir daí você desenvolve hipóteses e aí você vai lendo, vai desenvolvendo, vai construindo. Partia sempre de uma dúvida, de despertar a curiosidade científica da criança, desde pequeninhos (...).”

Marcos: “(...) As saídas com os alunos, isso tudo contribui. Se você cria espaço para isso é muito legal. Se você faz o aluno ficar curioso ele vai achar um meio de solucionar aquilo e aí vai longe a criatividade dele, ele vai criar alguma coisa para dar conta dessa coisa que ele tem que resolver, e você vê cada coisa mirabolante que Deus do céu, eles são muito criativos (...).”

A curiosidade inicial da criança não é formatada para os conteúdos escolares, esse é um movimento que a escolarização promove e os entrevistados verificam dificuldades multicausais para esse movimento. Segundo Ana, uma das dificuldades está em relacionar aquilo que eles aprendem, com aquilo que eles afirmam ter interesse. Para Luís, essa lacuna pode se originar na própria alienação dos educadores em relação ao processo de ensino. Não saber por que está ofertando determinados conteúdos em detrimento de outros, não entender por que a grade é constituída por tais e tais aulas, não observar como sua sequência didática repercute no grupo. Essa alienação, que envolve todos os atores da escola, é uma violência com profissionais e com os alunos. Pode se originar também na medicalização excessiva da

infância, que retira do aluno o desejo e a curiosidade, já associada a esse processo de excitação física e psíquica, conforme verifica Sara, ou na incompreensão da comunidade sobre essas estratégias que mobilizam o prazer e a curiosidade da criança como estratégia pedagógica, como aponta Marcos.

Lúis: “(...) Infelizmente a escola não vê desse jeito, o professor nem sabe por que está ensinando aquilo, por que tem cinco aulas de matemática, quatro de português. Essa alienação em que colocam os personagens da educação é uma violência ímpar (...)”.

Ana: “(...) São muito exploradores e se não são, temos que olhar direito para essa criança. Tem umas crianças que têm uma passividade, não que necessariamente seja um problema, mas vale uma observação. Está tendo uma avalanche de crianças com esse perfil, é bem louco para relacionar aquilo que eles aprendem com o que eles querem, eles não conseguem fazer essa relação (...)”.

Marcos: “(...) Tem muita incompreensão, muita resistência. Uma mãe passou na escola e as professoras estavam com os alunos no pátio, era um dia de sol e estavam com uma mangueira jogando água para o alto para fazer o arco-íris. Para a mãe, para quem chega: essa escola não tem aula? As crianças ficam só brincando? Eles estão aprendendo sobre a reflexão da luz, o que é o arco-íris, e aos poucos a comunidade vai aceitando isso (...)”.

Sara: “(...) A única vez que eu vi menos (...) foi um aluno que estava tomando Ritalina. O cara ficava um pastel, virava uma ameiba, e isso me dava um desespero, porque eu não acessava. O cara não estava ali, não tinha essa coisa que (...) nos move, a dele estava ali adormecida naquele remedinho. Me deixou preocupada (...)”.

5.6 Fantasia e imaginação

A imaginação ocupa um lugar central na subjetividade e é correlata, na psicanálise, à ideia de fantasia, diferenciando-se a partir do caráter consciente, enquanto a fantasia associa-se mais aos processos inconscientes de estruturação psíquica. Na teoria Freudiana, a fantasia é a própria essência organizadora de Eros, ou da pulsão de vida. O interesse do autor pelo campo surgiu ao perceber a importância das fantasias na etiologia das neuroses. Em sua teoria inicial do trauma, as cenas infantis patogênicas (teoria da sedução infantil), aconteceriam na realidade, hipótese rapidamente abandonada pela teoria da fantasia, ou a materialidade que a realidade psíquica assume na vida de cada um de nós. Freud passa a concentrar seus esforços em demonstrar, psicanaliticamente, toda a estabilidade, eficácia e organização que a vida fantasística tem. As fantasias típicas encontradas por toda a obra do autor, como o romance familiar, por exemplo, o levaram a diferenciar algumas formas de sua expressão, como os

sonhos diurnos - cenas, episódios, romances, ficções que forjamos e contamos a nós mesmos, em estado de vigília.

Desde “Estudos sobre a histeria”, (1895b/2002), Freud já demonstrava a frequência e importância dessa atividade psíquica, que não raras vezes se apresenta de maneira inconsciente. Em “A interpretação dos sonhos” (1900/2002), Freud também descreve as fantasias a partir dos sonhos diurnos. Apresentam-se como formações de compromisso, que, apesar de semelhantes aos sonhos noturnos, caracterizam-se mais como elaborações secundárias. Em 1908, ao discorrer sobre as relações entre as fantasias histéricas e a bissexualidade (1808b/2002), o autor sugere a importância das fantasias inconscientes por sua característica de devaneio subliminar, ao qual o sujeito se entrega, tomando consciência ou não desse seu movimento. Mas o autor também atribui importância topológica ao fantasiar. Novamente, em “A interpretação dos sonhos” (op. cit.), descreve certas fantasias primordiais, ligadas ao desejo inconsciente, como ponto de partida de todo o processo metapsicológico de formação do sonho. Portanto, em sua obra podemos distinguir diversos níveis de fantasia: consciente, subliminar e inconsciente, mas mais importante que diferenciar esses diversos aspectos do mundo fantasmático, é entender as relações entre eles e a construção subjetiva do ser humano. Para Laplanche e Pontalis (1988), Freud encontra na fantasia um ponto privilegiado para apreendermos os processos de passagem entre os diversos sistemas psíquicos, entre eles o do recalque.

As fantasias são, por um lado, altamente organizadas, não contraditórias, aproveitam todas as vantagens do sistema consciente e o nosso discernimento teria dificuldade para distingui-las das formações desse sistema; por outro lado, são inconscientes e incapazes de se tornarem conscientes. É a sua origem (inconsciente) que é decisiva para o seu destino (Laplanche e Pontalis, 1988, p. 171).

A questão é que é o conjunto da vida que se revela ao sujeito modelado, estruturado pelo fantasiar. As fantasias compreendem, na teoria freudiana, o dinamismo próprio de cada sujeito em sua singularidade e tem o poder de se exprimir, de encontrar saídas para a consciência e para a ação, encontrando no mundo novos materiais para o seu fomento.

Laplanche e Pontalis afirmam também que desde a sua origem a psicanálise se ocupa do material das fantasias, tendo em vista sua importância constitucional. Segundo eles, Freud situa o mundo das fantasias numa oposição entre o que é objetivo ou subjetivo, entre um mundo interior que tende a satisfação pela ilusão e um mundo exterior que se impõe progressivamente ao indivíduo, via sistema perceptivo. Porém, se põe-se em causa uma oposição entre a materialidade do mundo real e os fenômenos psicológicos, ou a realidade do

pensamento versus a realidade do mundo exterior, temos que a realidade do mundo exterior não existe, lida por um sujeito. O que existe é o imaginário, o subjetivo, e é com este material que o psicanalista trabalha (a realidade psíquica) como objeto. Em nossa compreensão, é também esta a realidade que se dá a ver nas possibilidades de intervenção educativa. A fantasia é, para Laplanche e Pontalis (1988, p. 22), “a expressão mais verdadeira” do desejo do inconsciente. Numa digressão, é a fantasia da criança sobre os conteúdos escolares que mais expressa o processo de aprendizagem vivido.

Os autores seguem relacionando o conceito de fantasia na obra freudiana remetendo-se ao trauma original, o embate do sujeito, ainda bebê, com a sexualidade. Com a teoria da sedução, pode-se dizer que todo traumatismo é interior e exterior, já que é do outro que a sexualidade chega, mas jorra desse exterior internalizado, dessa reminiscência que é a matéria primordial da fantasia. Ainda sobre a fantasia original, ela fornece-nos um novo subsídio para a compreensão do universo fantasmático: “não existe no inconsciente nenhum indício de realidade, de modo que é impossível distinguir a verdade da ficção investida de afeto” (Laplanche e Pontalis, 1988, p. 36). A fantasia se interpreta então como o que existe entre a constituição sexual e o sintoma, mas ela não é somente um material a se analisar, fruto dos devaneios diurnos que o sujeito apresenta, é também um material latente, ainda não nomeado. As fantasias originárias são, para os autores, esse tesouro de fantasias inconscientes que podemos encontrar em todas as crianças, apoiando-se em Freud para encontrar nelas os registros de toda a família humana. Seguem diferenciando os diversos tipos de fantasia que o processo analítico nomeia na constituição do sujeito, como as fantasias das origens, que se remetem à origem do indivíduo; as fantasias de sedução, no surgimento da sexualidade e as fantasias da castração, que se remetem à diferença entre os sexos. Nesse reconhecimento, temos que as fantasias originam o próprio sujeito.

Suassuna (2011), ilustra com uma peça de teatro como a fantasia contorna e nomeia a vida. Citando “A Vida é Sonho”, de Calderón de la Barca (1635)¹¹, conta a história do príncipe Segismundo, que vive desde a infância numa prisão escura, acorrentado, tendo sido ali colocado por seus pais em virtude de uma profecia que dizia que ele, chegando à idade adulta, traria grandes desgraças ao reino.

Diz o romancista que na peça, muitos anos depois de ter prendido o filho, o rei se arrepende e manda narcotizá-lo e retirá-lo da prisão. Ao acordar, Segismundo se vê no palácio

¹¹ CALDERON, B. de la. La vida és sueño. 1635. Disponível em: <http://www.comedias.org/calderon/vidsue.pdf>. Acesso em: 09/08/2017

real, bem vestido e cheio de joias. Dizem-lhe que ele é príncipe, e que tudo aquilo que lhe havia acontecido antes teria sido apenas um sonho. Segundo Suassuna, um rapaz criado encarcerado não podia mesmo ter bom comportamento e acaba agindo de acordo com a profecia, cometendo desatinos e matando uma pessoa. O rei faz então a operação inversa: narcotiza-o e encerra-o novamente no escuro calabouço, preso a grossas correntes. Ao acordar, Segismundo se lamenta, preso entre o sonho e a realidade. Em sua fala, uma linda poesia:

Sonha o rico sua riqueza,
 que cuidados lhe oferece,
 sonha o pobre que padece,
 na miséria e na pobreza,
 sonha o que busca a beleza,
 sonha o que luta e pretende,
 sonha o que agrava e ofende,
 e no mundo, em conclusão,
 todos sonham o que são,
 coisa que ninguém entende,
 -Eu sou sonho que estou aqui,
 de correntes carregado,
 e sonhei que, em outro Estado,
 como príncipe vivi,
 Que é a vida? Um frenesi,
 Que é a vida? Uma ilusão,
 uma sombra, uma ficção,
 e o bem mais belo, é medonho,
 pois toda a vida é um sonho,
 e os sonhos, sonhos são.
 (Suassuna, 2011, em interpretação oral de “La vida és sueño”)

A fantasia está na mais estreita relação com o desejo, aquele que teve sua origem na vivência de satisfação. A fantasia é, assim como o sonho, possibilidade de realização do desejo. Para Lacan, (1973/1985) é da dimensão imaginativa que a gente se alimenta.

Na infância, diz Montero (2004), corroborando Ortega y Gasset, todos somos possuídos por uma imaginação sem domesticar e vivemos numa região crepuscular da realidade em que tudo é possível, porém a manutenção e exploração dessa postura, bem como a canalização dessas tendências para a ampliação do universo de conhecimento, depende do mundo que nos rodeia. Para Montero, o processo de socialização, que ela chama de educar, ou amadurecer, ou crescer, consiste em podar as florescências fantasiosas, fechar as portas do delírio, amputar a capacidade de sonhar acordada, típica habilidade infantil, porque educar uma criança pressupõe limitar seu campo visual, apequenar o mundo e dar-lhe uma forma determinada, para que ela se adapte às normas específicas de sua cultura.

Ainda segundo a autora, podemos pensar a criatividade em sua vertente imaginativa como puro excesso e deslumbrante caos, em oposição à razão, que tem uma natureza prendada, sempre se esforçando para preencher de causas e efeitos todos os mistérios com que se depara, negando que para isso se embasa no próprio mecanismo fantasmático. A imaginação mora no sótão da existência humana e cabe à criatividade construir pontes de encontro entre o real e o mundo fantasmático, usando e abusando da lógica e da fantasia para calçar hipóteses e realidades.

Mas Montero nos alerta que o pensamento racional e a consciência do eu podem destruir a criatividade. Para ela, “a força criativa deve fluir tão livre como a água e abrir seus próprios caminhos, sem que o conhecimento nem a vontade intervenham nisso” (Montero, 2004, p. 37), ideia que causa certo incômodo ao pensar nas possibilidades da educação e da escolarização, impulsionando-nos à escuta de outras perspectivas sobre as interações entre criatividade, fantasia, lógica e conhecimento, que não neguem o caráter inconsciente e autônomo que o impulso criativo possui, mas que também não subestimem a importância que o ensino das linguagens e saberes humanos (língua materna, línguas estrangeiras, matemática, física, química, biologia, história, geografia, etc.) têm no fomento das habilidades e da própria capacidade criativa. Ensinar pode ser também fornecer matéria-prima elaborada para a melhor expressão dos impulsos criativos, em detrimento à ideia de que educar é somente tolher, reprimir, recalcar e envergonhar a criança de seus desejos e curiosidades, como já discutimos no início deste capítulo. Aliás, a própria autora apresenta indícios do que aqui poderíamos considerar um processo de aprendizagem afetivamente significativa, sugerindo a aprendizagem do vínculo com nós mesmos, o autoconhecimento, a autoapresentação ao eu onírico, muito mais ligado ao inconsciente,

Quanto mais nosso outro eu se aprofundar nesses estratos do ser aonde não chegam palavras, nesses abismos vulcânicos onde ferve o magma primitivo das imagens, mais se aproximará dos medos e desejos coletivos, porque no fundo de nós, bem lá no fundo, somos todos iguais (Montero, 2004, p. 87).

Se ao promovermos o orgulho, a conciliação e o vínculo com nossa essência, promovemos o próprio encontro com a tradição, a educação, a formação que nos funda como sujeitos, essa também é uma atribuição da escola e muitos caminhos podem conduzir a esse objetivo. Nesse sentido, concordamos com Montero que sem o entendimento de nós mesmos e dos outros, sem a empatia que nos une aos outros, não pode existir nenhuma sabedoria, nenhuma beleza e a fome do conhecimento tem muito a ver com o amor à vida e aos seres vivos. Lembra-nos que a realidade não é algo objetivo, não passando de uma tradução

reduzida da enormidade do mundo, de maneira que crescer e adquirir sensatez do cidadão adulto implica deixar de saber coisas e perder “aquele olhar múltiplo, caleidoscópico e livre sobre a vida monumental, sobre essa vida total que é grande demais para se poder manipulá-la” (Idem, p. 139).

O embarque nos impulsos criativos da criança são, como pudemos refletir ao longo deste trabalho, o melhor caminho para consolidar seus processos de aprendizagem, no entanto também são esses impulsos que nos colocam em choque com os nossos imperativos de dever do processo civilizacional. Na escola estamos às voltas com objetivos, metas e necessidades, que nos distanciam das possibilidades de livre curso do processo criativo. Também a criança se vê diante da formação social de seu processo criativo, tendo de buscar conciliações e compromissos entre seus desejos e os limites que o contexto social impõe.

O que temos derivado ao longo deste trabalho é que o ser humano é produto e produtor das realidades que simboliza. Segundo Mirta Zelcer (2006)¹², a ação, a significação e o sentido compõem nossas atividades e são nossas ferramentas. É por isso que podem existir representações sociais, imaginários coletivos e as aspirações que nos unem e provocam sentimentos. “Em certos contextos, rimos pelas mesmas coisas, choramos pelas mesmas razões e quase todos nós nos indignamos justamente por motivos idênticos” (Zelcer, 2006, p. 104).

É nesse sentido que a escola se fortalece como Instituição, tendo na modernidade uma importância vital para a sustentação do Estado Nacional, na medida em que produzia a ideia de cidadão. E no presente? Em que se funda a escola e em que fantasias são enquadrados professores e alunos, em relação a seus papéis sociais e esforços de interação? Para a autora é no consumismo, no individualismo e na globalização do acesso à informação que as subjetividades infantis são delineadas, restando ao amor e ao compromisso com o outro a tarefa de garantir os vínculos e a construção de novos processos civilizacionais. Para nós, é na escola que encontramos a possibilidade de resgatar com as crianças, ainda pequenas, o valor do espaço coletivo, do compartilhamento, da solidariedade e do senso de pertencimento a uma ou várias culturas, identidades, produzindo no campo fantasmático e de maneira lúdica o adulto que poderá conduzir relações sociais mais humanizadas do que as que vivemos no presente.

¹² Zelcer, M. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: a perplexidade na instituição educativa. In AMARAL, M. (org.). Educação, Psicanálise e Direito. Combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

5.7 Da ética à norma, entre a alteridade e a cidadania

O encontro da escola com a subjetividade da criança geralmente se dá na dissonância desta em relação aos seus pares de sala, já que é quando a criança se posiciona fora da curva da normalidade que olhamos para ela de maneira singularizada. Esse encontro, que se expressa melhor como um desencontro, por algumas vezes provoca a satisfação do professor, através de resultados acadêmicos acima do esperado, ou uma capacidade de se expressar socialmente que coaduna com as normas e paradigmas vigentes. Mas são nas contradições entre o querer do professor, da escola, e o comportamento do aluno que surgem os maiores conflitos e se coloca em questão o saber da escola sobre a formação acadêmica, ética e social dessa criança.

Para além dos sintomas relacionados às dificuldades de aprendizagem, à agressividade infantil, à violência e à indisciplina tem se colocado como desafios cada dia mais constantes em sala de aula, trazendo a discussão sobre o fracasso civilizacional proposto pela escola para o campo da ética, da alteridade e da cidadania.

Novamente, para compreender esses desafios presentes, é necessário ter em vista a própria história da educação brasileira. Conhecer quem se educa, como se educa e para que se educa formam as marcas que até a atualidade reverberam nas salas de aula, ditando posturas e saberes.

Segundo Sidnei Nilton de Oliveira (2010), em consonância com Mortatti (2006) e Battaglia (2013), as culturas que vieram para o Brasil desde o descobrimento construíram as bases para as diversas formas de educação formal que edificamos. A exaltação desde os primórdios de nossas belezas naturais e da cordialidade de nosso povo sempre obnubilaram e/ou negaram o genocídio, a dominação territorial, a econômica, a política, a religiosa, a cognitiva e a afetiva dos que já habitavam estas terras, acrescida da violência e desumanidade com que foram escravizados, deslocados e tratados aqueles de quem descendem a grande maioria das crianças das escolas públicas brasileiras, os diversos povos negros africanos, que, apesar de toda a resistência, foram usados para sustentar o último regime escravocrata mercantil a cair no mundo. Destes últimos temos inclusive pouquíssimos registros históricos, numa negação de sua existência como membros fundadores da cultura e sociedade brasileira, a partir de suas próprias fundações como sujeitos constituídos nas suas experiências culturais e sociais.

Desde Gilberto Freyre (1933), passando por Sérgio Buarque de Holanda (1936) e tantos outros historiadores, que se desenham as consequências históricas do processo de

colonização, mais especialmente as incidências desse processo na formação social, cultural e identitária do povo brasileiro. Em essência, o que demonstraram esses autores é a conformação de um povo que na atualidade convive com a miséria, o genocídio, a falta absoluta de direitos humanos, a violência, a impunidade, o racismo, o machismo, as condições precárias de trabalho e subemprego, a falta de moradia, educação, saúde e muitos outros problemas que, na penumbra da mídia por seus interesses ideológicos de manutenção do *status quo*, existem e fazem a realidade de vida, sob o tacho de um homem branco dominante, mas também ele próprio dominado pelos históricos interesses dos países colonialistas e outros que cumprem esse papel na atualidade.

No campo da educação, a realidade não é menos contraditória. No último século pudemos vivenciar a teoria e a prática de grandes pensadores, como Paulo Freire e seu conceito de educação libertária em detrimento da educação bancária. Vimos a universalização do acesso à escola, o crescimento da oferta de educação profissional e universitária, o desenvolvimento primeiro da indústria, e posteriormente da ciência e da tecnologia nacional, bem como a consolidação de universidades de ponta, fomentando a qualidade e produtividade entre nossos pesquisadores. Os movimentos populares, em especial o movimento negro e o movimento feminista (Edla Eggerd, 2016), contribuíram fortemente para a ruptura de alguns preceitos da educação colonial, trazendo as bandeiras sociais para debate em sala de aula, provocando a revisão não só de currículos e estratégias, mas ampliando espaços e minando o preconceito e a exclusão social presentes também na escola.

Apesar disso, é também na educação que sentimos o efeito da negação ao direito de reparação histórica. Presenciamos a persistência da exclusão, do massacre material, social, afetivo e ideológico de seus agentes, do sucateamento de suas estruturas e da ineficiência dos seus processos no sentido de permitir a formação de sujeitos letrados, críticos, autorais, autônomos e cidadãos. Somos, especialmente nos últimos dois anos, professores e alunos da escola pública, cidadãos de segunda classe, sem renda, sem saúde, sem educação, sem moradia e sem acesso à transmissão de bens culturais e assim permaneceremos pelas próximas décadas, graças ao congelamento dos investimentos estatais em direitos básicos, o fim dos direitos trabalhistas e previdenciários que se quer impor. Nas escolas particulares que atendem os filhos dos ricos brasileiros, os professores são vistos, como pode-se constatar em diversas manifestações referentes à adesão massiva dos profissionais à greve geral de abril de 2017, como servos que devem colocar em primeiro plano os interesses e bem-estar de seus senhores, em detrimento de sua própria luta pela subsistência digna.

Patto (2007) ressalta, há mais de duas décadas, que todos temos consciência da precariedade da escola oferecida às crianças das classes populares, que não garante nem mesmo a capacidade de ler e escrever, fruto de um chão histórico, econômico, social e político focado em interesses antipopulares. Elenca o volumoso conhecimento que produzimos nas últimas décadas sobre o cotidiano das escolas públicas, demonstrando o processo de produção da precariedade da instituição de ensino,

que revelam equívocos tecnicistas; desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças e jovens brasileiros; medidas de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores sob a forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição, por instâncias superiores, de reformas e projetos educacionais; política educacional pautada por disputas partidárias e interesses eleitoreiros que produzem repetida descontinuidade técnica e administrativa gerada pela sistemática destruição, a cada governo, do que foi feito pelos antecessores; consequências educacionais nefastas da política neoliberal e da interferência de órgãos de agiotagem internacional nos rumos da educação escolar (Patto, 2007, p. 2).

A denúncia apresentada pela autora é que a improdutividade dos ensinos Fundamental e Médio atingiu proporções inaceitáveis, mas que, desde o século XIX, o discurso dominante sobre a escola para as classes populares não aponta na direção do acesso ao saber, e sim uma concepção de escola como instituição salvadora, responsável por diminuir os índices de criminalidade ensinando princípios de moral e bons costumes ou fornecendo um diploma ilusório que não garantirá emprego. É a continuidade da crença na inferioridade do povo brasileiro, porque negro e mestiço. Esse cientificismo racista, segundo a autora, surge na Primeira República e desde então se propaga no “entendimento” das dificuldades e nas reformas e nos projetos educacionais. É dessa crença na inferioridade do povo, de onde deriva a massa de professores e alunos, ou desse gigantesco preconceito histórico e hegemônico, que nasce e cresce o discurso da função de prevenção da criminalidade da escola, “que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber”. (Ibid, 2007, p. 4). Querem, desde sempre, que o professor se comporte como capitão do mato.

Segundo Oliveira (2010), é também na educação e mais precisamente na escola, “que a legitimação capitalista mais significativa finca suas raízes e que as formas de poder são introjetadas nos indivíduos através da disciplina e da difusão dessa cultura hegemônica” (Oliveira, 2010, p. 4). A formatação da educação escolar está inserida na hegemonia e condiciona o comportamento idealizado desde a entrada da criança na escola. Desde os jesuítas que a função da educação no Brasil é preponderantemente educar para aceitar, em

contraponto às possibilidades de criticar, ou mesmo rejeitar o poder hegemônico, propostas na educação popular.

As conquistas e os fracassos que temos tido não podem ser compreendidos fora de uma perspectiva histórica, assim como não podem ser compreendidos fora desse contexto os sintomas e dificuldades que as crianças apresentam em seu processo de escolarização. Se no início do século passado o capitalismo não exigia mão de obra qualificada e o analfabetismo era confortável aos poucos ricos, na atualidade o consumo, a globalização e a informatização da sociedade exigem uma população ainda mais conformada com o poder dominante, ainda sujeita ao acúmulo de capital, ainda submetida à expropriação do valor de sua própria produção, mas alfabetizada, adestrada no manejo de tecnologias e mais inserida na lógica do consumo. Para Silveira (2017), em apresentação intitulada “A escola numa sociedade consumista e totalitária”, essa lógica consumista vem sendo imposta desde o final da Segunda Guerra Mundial para todos os países capitalistas, convocando a necessidade de resgatar a importância do pensamento, para resistir à condição inumana que o capitalismo impõe a todos nós.

Sempre tivemos na educação a possibilidade, a oportunidade, de preparar o cidadão livre e responsável, visando a contribuir para uma sociedade democrática, mas o que gestamos, desde sempre, é o indivíduo conformado com a luta de classes e com o lugar social pré-determinado. Segundo Eggerd (2016), não nos faltam modelos nem estratégias de produção de uma educação mais participativa e libertadora, que nos guiem na desconstrução do modelo de educação colonial que ainda protagonizamos, mas “a cultura neoliberal hegemônica prepara a escola para o mercado e ensina alunos e professores a valorizar a ética de um consumo idealizado” (Oliveira, 2010, p. 4). A realização pessoal de cada um com a instituição escola fica condicionada a um controle de desempenho formal e informal e as concepções administrativas modernas, como a gestão da qualidade total e a reengenharia. Procuram nos enfatizar a importância do sucesso e, conseqüentemente, o papel fundamental que o desempenho exerce nesse processo. Para Oliveira, se no capitalismo o desempenho é desde cedo sinal de sucesso ou fracasso, fica legitimada a meritocracia, a luta pelo ganho pessoal em detrimento do bem-estar de seus pares e a manutenção do *status quo* dominante. A introjeção de tal perspectiva norteia o que se chama na escola de “bom senso”. O bom senso, ausente nos alunos, seria a aceitação, a normalização, o não questionamento do *status quo*. Os fracassos vão sendo condicionados no fundo da alma, como renúncias éticas e estéticas.

Daí depreende-se, concordando com Oliveira, que a ideologia do desempenho é mais uma estratégia neoliberal, objetivando inicialmente orientar a educação escolar para as

necessidades industriais e mercantis, mas que tem como seu clímax a reorganização da própria educação, que passa a cumprir uma função mediadora e conformadora no processo de acumulação capitalista e é exatamente neste ponto que reside o trunfo da dominação, através da naturalização das relações econômico-sociais, destituindo na escola a possibilidade de existência de opções à ideologia dominante. Instaure-se o mito da verdade única, da única forma de atuar em educação e da única possibilidade de coexistência social dos seres humanos via capitalismo, mercado e consumo.

Ora, temos na academia inúmeros relatos de pesquisas participantes, inclusive o Projeto Desafios, que construíram seu saber com e na atuação colada na sala de aula, produzindo resultados dialogados com o campo, produzindo saberes que não se propunham a circular só em teses e artigos publicados, mas na consciência dos atores sociais envolvidos (Eggerd, 2016). Sabemos a importância que os movimentos sociais brasileiros refletiram no seio da educação, inclusive o movimento de ocupação das escolas estaduais de São Paulo, em outubro de 2015, protagonizado por estudantes que demarcavam novas possibilidades de relação com o espaço escola e com o conhecimento, mas o que impera e se impõe como modelo escolar passa ao largo desse conhecimento acumulado.

Para Oliveira (2010), esse processo de sobrevalorização dos resultados, em detrimento das relações sociais implicadas no ensino-aprendizagem, acaba por colocar a escola na espera de um único estudante, aquele que habita o lugar de respondente às metas e objetivos traçados, sob pena de perda de reconhecimento social. “O homem é um ser social, deve-se, porém, destacar que este social não se restringe aos elogios de professores e à perspectiva de ótimos empregos” (Oliveira, 2010, p. 4), ressalta, levantando a necessidade de incluirmos neste "social" o âmbito familiar e as dimensões intrapsíquicas dos indivíduos, além da consciência de classe.

Como já vimos com Ortega y Gasset (1993), ao ignorarmos a subjetividade no contexto escolar cindimos o contato com as questões relacionadas ao prazer e à angústia da criança e seus mecanismos de busca pelo prazer, calcados nas vivências familiares e em toda forma de defesas e fantasmas infantis, assim como as questões relacionadas aos processos de castração que apontam para as dificuldades em suportar as angústias e frustrações presentes em sua vida. Focamos, na sala de aula, na contradição entre sucesso e fracasso, sob a ótica mercadológica, omitindo a reflexão sobre sucesso, ou fracasso, de quem e para que. Por um lado, se se tem como referência o desejo infantil, suas fantasias de realização, sua curiosidade e criatividade, sua inserção primária e secundária na linguagem, temos um parâmetro do que seria um sucesso escolar para essa criança. Por outro lado, se estamos no caldo provocado

pela onda da ideologia capitalista, legitimando de modo hegemônico o que é sucesso e o que é fracasso no âmbito escolar, vemos uma massa de fracassados, não acessados, não inseridos e uma massa, tão grande quanto, de crianças que cumprem com as exigências, tiram notas, passam de ano, concluem os ciclos, mas se encontram muitíssimo distantes de uma aprendizagem social, afetiva e simbolicamente significativa, da apropriação do conhecimento para fomento de sua própria subjetividade, para uma inserção crítica, criativa e produtiva na sociedade. Estas sequer são vistas, lembradas pela Instituição, perdidas que ficam no rolo compressor do dia a dia de exigências.

Nesta perspectiva, o fracasso escolar é uma dolorosa desistência. É a antítese do desejo e, conseqüentemente, uma oposição ao sucesso e a competência. Se levarmos em conta a discussão que apresentamos no capítulo dois, em que o conceito de fracasso escolar nasce no Brasil junto com a acesso das camadas mais pobres da população ao universo do letramento, e que esse fracasso permeia a história da educação brasileira, primeiro com exclusão através da evasão e repetência indiscriminada, agora com falência dos processos de ensino e aprendizagem e o analfabetismo encontrado até no nível superior de educação, temos o fracasso como uma marca que transita entre gerações, entre pais e filhos, que criticam esse lugar, mas no entanto seguem reproduzindo repetidamente essa contradição. “A família raciocina, mas, ainda sim, obedece” (Oliveira, 2010, p. 5).

Ainda na trilha das significações que o fracasso assume para o psiquismo do aluno e de sua família, a renúncia ao processo de escolarização não é uma escolha, ela é, de certo modo, autoimposta. Para além daquilo que não se sabe, porque não se viveu e não se pode transmitir para seus filhos, relacionado ao prazer da relação com o conhecimento, a plena possibilidade de exercício de sua condição de ser social através da inserção na cultura letrada, através do prazer da existência metafórica, enredada na leitura e na escrita lógica, simbólica, literária e poética, está o que o indivíduo sabe que perde, ou seja, a perda dos sonhos de um lugar ao sol, do respeito do "outro", a perda do lugar idealizado culturalmente e da possibilidade de consumo reforçada pela sociedade. Como é possível esperar que a criança, o adolescente e sua família não reajam a essa exclusão violenta, com violência?

Mas segue Oliveira afirmando que no atual estado de desenvolvimento da sociedade também não é viável economicamente conviver com esse fracasso.

“Exige-se um reordenamento das questões simbólico-imaginárias” (op. cit, p. 5), que tomem como verdade absoluta o desempenho escolar como uma solução para as contradições e faltas que quer negar, abraçando apaixonadamente a única e inevitável opção. Nesta condição o autor ressalta que o investimento da sociedade atual na qualificação total é, na

verdade, um aprimoramento da mão de obra. A condição ideal situa as novas necessidades mercadológicas, que vão relativizando paulatinamente a autonomia crítica do homem. Exige-se agora uma escola de qualidade e de produtividade. Mas qual escola? “Uma escola que tome como referência a produtividade exigida pela competitividade comercial internacional, uma escola-empresa a serviço do mercado” (Oliveira, 2010, p. 5).

Longe de construir um projeto emancipador, esse modelo educacional não permite em nenhum momento a problematização das contradições sociais, tanto dos alunos, quanto as dos professores, ainda malformados, mal pagos, e destituídos de poder e dignidade na profissão, como abordaremos no capítulo 7. O paradigma da maximização do desempenho por meio da ideologia do sucesso é na verdade mais uma velha questão travestida de modernidade: a dominação política do trabalhador pelo capital.

Em uma época de valorização da cultura do desempenho e do sucesso, novas palavras escondem velhos conceitos. As gestões pelo desempenho reforçam a exigência de condicionar os indivíduos de acordo com as novas exigências tecnológicas e econômico-sociais. Este processo é a base estrutural do controle comportamental pois leva o indivíduo a uma leitura inadequada da realidade pela introjeção política, cognitiva e afetiva de um contexto fantástico, ou seja, do engodo sustentado pelo *status quo* (Oliveira, 2010, p. 6).

A lógica da qualidade na escola trabalha com o recalcamento, criando um lugar simbólico-imaginário conveniente, no qual se ignora a impossibilidade e a falta. Talvez, a ilusão de obtenção da verdade absoluta e da possibilidade de atingir a perfeição crie as condições necessárias para que o indivíduo confie, idealize e comprometa-se com a organização, gerando o clima ideal para o estabelecimento de vínculos políticos, cognitivos e afetivos entre o indivíduo e a organização, porém essa postura também favorece a construção de uma cultura narcisista na qual subsistem determinadas formas de subjetivação e de regulação dos objetos de desejo privilegiados. Ela favorece a constituição fragmentada e ilusória de uma subjetividade narcisista e de uma ética e uma estética convenientes, que diluem as identificações, impede que as pessoas se reconheçam e se organizem democraticamente, reforçando tabus, preconceitos e uma moral acrítica, não internalizada, que nega a existência e a diferença do outro como valores éticos aceitáveis.

O que se busca formar na escola, mesmo que não se aperceba disso, é uma identidade coletiva que inibe as diferenças e torna antagônica a diversidade. Ao negar as diferenças, propicia-se que a reflexão crítica seja apaziguada. Realiza-se esse processo ao negar à criança,

por exemplo, o direito à expressão de sua agressividade, no livre trânsito de seu desejo. Propõe-se, em contraponto, a acomodação dessa pulsão, por meios narcísicos e rivalizados, através da meritocracia e da competitividade que valoriza produtos e resultados individuais.

Estabelece-se assim, desde a escola, uma coesão conveniente à ideologia dominante. Esse processo impossibilita a aceitação da igualdade na diversidade e da diferença particular do outro, além de impedir que o potencial agressivo de cada um seja direcionado para conquistas sociais coletivas. A coletividade é esvaziada em nome do triunfo de um eu que se acredita autossuficiente, negando a falta que o outro lhe faz, pois, seu poder se sustenta em uma ilusão absolutista de que o outro é continente de sua própria afirmação ou um inimigo a ser vencido e cada vez mais esse outro não é somente a outra criança, mas também os pais e professores, que não se instauram como referências de autoridade, porque a Lei social não se impõe.

O outro, enquanto igual, diante de crianças que não internalizam os seus limites na vida social, sequer é visto, percebido, seja como um representante da tradição e do conhecimento, como um sujeito de direito, ou mesmo como um igual. Vemos e fomentamos a desconsideração quando temos como meta principal a busca por objetivos e projetos pessoais e essa lógica tem transitado de dentro da família para a escola e para o mundo. Assim, a relação entre professores e alunos, por exemplo, passa a ser efetivada sobre uma ética egoísta e violenta, além de superficial e pouco afeita às relações subjetivas.

Esse é o aluno apresentado por Zelcer¹³ (2006), ao discutir as novas lógicas e representações de subjetividades na escola: um consumidor-consumível ao considerar que os conteúdos das aulas não lhe interessam, porque não é um consumo nem um serviço de seu agrado; um tempo de aula que não se ajusta a seus hábitos de percepção; seus períodos de atenção são muito curtos, demasiado breves, para uma escola acostumada a uma temporalidade remota; muito aborrecimento e distração; muita impaciência que se manifesta de diversas formas: violentos, impulsivos e fóbicos, sempre manifestando hipercinesia.

Mas nós, afrontados com essa realidade, respondemos com burocracia. Ao discutirmos a Lei, a regra, nos atemos à superfície, a conformação da forma, aos horários, às indumentárias, aos instrumentos passíveis de uso ou não na escola, como os tão problematizados aparelhos celulares. Afastamos da sala de aula a internet como algo mau ou

¹³ Mirta Zelcer. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: a perplexidade na instituição. In: Amaral, M. Educação Psicanálise e Direito. Combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade. Casa do Psicólogo, 2006.

errado, porque sentimos que o acesso ao universo virtual afasta a criança de nós. Na escola, lidar com audiovisuais ainda é acontecimento, não dia a dia, em detrimento à própria vida da criança e do adolescente. Da mesma forma, não refletimos com a criança sobre a alteridade, a dor, a frustração, a sexualidade, o prazer, a política, a religião. Negamos a palavra que nomeia as verdadeiras referências de alteridade, civilidade e coletividade que formam o humano.

Não se quer dizer com isso que não se deve estabelecer com a criança as normas que regem o convívio escolar e a sustentação clara e inequívoca dessas normas, que mais se assemelham a combinados, mas que estas são secundárias aos dilemas éticos e morais mais essenciais. Porém negar a alteridade e o direito à cidadania plena nos torna cada vez mais objetos que sustentam o ideal de banalização da injustiça social e diluição dos valores humanistas e de alteridade. Alegamos que estes valores devem vir prontos, que a criança deve chegar na escola sabendo e nos queixamos que sua família, o mundo, etc., não cumprem seu papel. Ora, a criança vem para a escola como vem, isso não escolhemos, mas o que e como trabalhamos com ela, visando aos objetivos educacionais e civilizacionais, somos nós que determinamos, a partir das referências teóricas e práticas que elegemos como norteadoras de nossa atuação profissional.

Concordando com Julio Groppa Aquino (2010), o resultado dessa omissão é a indisciplina e violência que assusta a comunidade escolar. Para Oliveira, antes de ser um sintoma dessa cultura narcísica, a explosão da violência é um dos fatores constituintes dessa mesma cultura ao naturalizar e banalizar os efeitos nefastos do neoliberalismo na sociedade. Ao respondermos a modelos padronizados de comportamento e, ao perdermo-nos dos objetivos e referenciais internos que nos guiam na prática diária, passamos a não discernir o que é subjetividade, o que é singularidade, o que é conflito, o que é falta, o que é ainda não saber, dos chavões clássicos: “falta de educação”, “deseestrutura familiar”, “agressividade”, “indisciplina” e “diagnóstico”. A psicanálise tem nos alertado sobre as inúmeras tentativas da civilização de regular e ordenar a sexualidade e a agressividade humana, pulsões vitais indispensáveis para a existência, seja no nascer, seja no morrer. Mas segundo Oliveira a modernidade foi além da repressão e dos processos civilizacionais de castração e recalque, instituindo uma cultura que inflacionou o egoísmo e o individualismo excludente, sem falar do preconceito e das diversas formas de violência.

Mas é possível a escola, e seus educadores, munidos de estratégias subjetivantes, possibilitar novos destinos para o desejo em um contexto de alteridade e respeito a singularidades? Talvez seja na transmissão da tradição cultural humana, a partir da construção de projetos socialmente compartilhados e de uma educação crítica e democrática, calcada

numa cultura da paz e de justiça social, que possamos também lidar com a conciliação entre os desejos e potencialidades individuais e as conformidades sociais.

Talvez soasse “fora de moda” para uns, e inconveniente para outros, pensarem em uma formação voltada para a cidadania e para os direitos humanos. Acostumou-se a tomar o outro como objeto de uso vinculado e, há tempos, a psicanálise nos alerta para o gozo da barbárie. Educar para a paz e para os direitos humanos é um projeto político-pedagógico construído coletiva e democraticamente. Pode favorecer a alteridade e o desejo por uma sociedade que reconheça a singularidade de seus indivíduos e os projetos coletivamente compartilhados. Significa aprender a lidar com a contradição e ser capaz de defender democraticamente seu ponto de vista, o que implica necessariamente em saber lidar com a aceitação e com a não aceitação de suas ideias ou de suas ações (Oliveira, 2010, p. 7).

A partir do conceito psicanalítico de transferência, podemos pensar no papel do professor na construção, junto a seus alunos, de uma ética da alteridade, discussão em que nos aprofundaremos nos dois próximos capítulos. Através do vínculo social e afetivo entre professor e aluno, calcado na transferência que a criança traz para a escola de suas relações afetivas primordiais, podemos manejar e reconhecer as castrações que, embora não tenham se originado na escola, nela se manifestam, como defende Zelcer. Eis aqui o laço com a importância do diagnóstico da subjetividade, também como ferramenta de enfrentamento da hegemonização ideológica em que estamos inseridos. Mas o professor também é sujeito de sua própria história. Não é fácil se posicionar na contramão de um saber social que diz de si e do outro. Mas ceder à pressão, ou ao encanto, de um saber absoluto, mantém-nos na armadilha que não nos permite ir além de normas de instrução.

Segundo Oliveira, a posição que se estabelece como modelo é a felicidade individual vinculada à performance competitiva e triunfal. Por outro lado, as vezes o professor acredita na tese de que sua profissão é sacerdócio e que sua missão é “depositar nos pobres ignorantes o saber que entende ser capaz de repassar” (Op. cit., p. 8). É preciso abrir espaço para o imprevisível, para a dúvida, para a aposta. As contradições e as divergências precisam deixar de ser mascaradas, evitadas ou reprimidas no contexto escolar. O medo do conflito e a negação do desejo de ser professor e do desejo de que se dê uma aprendizagem social, afetiva e simbolicamente significativa a partir da sua ação de ensinar, só instala a impossibilidade, tanto na relação professor-aluno, quanto nas relações institucionais, inclusive as de poder, chegando à família ou à comunidade. É pelo desejo que se constitui a relação professor-aluno,

não pela dominação e repressão. É preciso abrir espaço para a negociação, levando o outro em consideração.

É na dinâmica do inconsciente, dos objetos de desejo, do intelecto motivado pelas relações sociais, das fantasias, que as pulsões podem ser esclarecidas e, a partir de aí se entender a subjetividade construída no império da forma social. Oliveira concorda que os pressupostos básicos de uma educação dialógica colocam o aluno na posição desejante de um saber incompleto e parcial, único realmente fomentador de relações com o saber. O autor vê o professor como aquele que inspirará essa busca. Caminha-se, portanto, na direção contrária daquele que entende o aluno como um receptáculo de um saber pré-fabricado. Resgata-se o diálogo do ensinar-aprendendo e do aprender-ensinando, tão disseminado por Vigotsky, Ferreiro, Paulo Freire, Freinet, e tão carentes de sentido na escolarização atual. É nessa ética que se pode falar de um professor que permite e incentiva que seu aluno se implique no processo de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem é sim carregado de especificidades, contradições e complexidades que só despontam a partir da dúvida, da falta, da incompletude e da instabilidade. Não se garante êxito na escola, muito menos sucesso. A educação crítica e transformadora, a educação do oprimido proposta por Freire (1986) pode inspirar no aluno uma mudança construtiva, constante, mas também sempre inacabada frente ao real. O professor pode ser capaz de ocupar um lugar de inspiração no aluno de seu desejo de aprender e buscar, tendo a marca de sua autoria na construção dessa perspectiva.

Retomando Oliveira (2010), quando se fala em educar para a paz, não se trata de constituir uma cultura de recalque da agressividade, muito pelo contrário. Sem agressividade não se tem movimento. Também não se trata de uma perspectiva de “ser feliz” indiscriminadamente, vivendo eternamente sobre o manto aconchegante da amamentação, ou das inúmeras ofertas de consumo destinadas à obturação das faltas existenciais. A mobilização da criatividade, a busca pelo novo, o deslocamento do lugar comum só se dá sob a égide da falta. É só no desconforto, na angústia, que o psiquismo se movimenta, que a percepção se expande, que a memória e o processo associativo se desencadeiam na busca por novas formas de satisfação. Mesmo a competitividade, a superação, são ferramentas mobilizadoras do desejo. A questão está em manejar essas habilidades subjetivas em direção ao querer saber, dentro de uma perspectiva que favoreça a alteridade e o desejo por uma sociedade que reconheça sim a singularidade de seus indivíduos, mas esteja calcada em projetos coletivamente compartilhados, que democratizem o acesso ao saber e a justiça econômica e social. Trata-se de mostrar às crianças que não somos, em coletivo, o que temos,

mas como nos posicionamos uns em relação aos outros e como se expressa nossa capacidade de reconhecer e acomodar nossos desejos e necessidades em relação aos desejos e necessidades do outro.

Assim, estabelecer uma mínima escuta do sujeito aprendiz torna-se chave para colocar esse projeto em andamento.

Para Oliveira, “entender a paz como um estado de ausência de violência é empobrecer seu significante” (p. 8), pois leva a crer na ilusão de que exista uma harmonia entre períodos de tensão e conflito. O que se busca é uma *práxis* construtiva desse processo, que se estabeleça a partir de uma escuta e também de uma fala, instaurando a possibilidade de reconhecerem-se as semelhanças e as diferenças, e construir projetos coletivos com isso e apesar disso. A ausência de conflito não é necessariamente boa, pois na maior parte das vezes esconde ou nega as situações de violência presentes no cotidiano escolar, inclusive a enorme desigualdade social que marca o Brasil. Ao mesmo tempo, uma situação conflituosa não necessariamente é destrutiva ou indesejável, pois pode significar, além do direito democrático de discordar e criticar, a mola propulsora para novos conhecimentos. A paz preconizada pelo autor se refere à valorização da solidariedade, das diferenças e do respeito ao outro. As divergências e as relações de conflito fazem parte da dinâmica psíquica. O questionamento e a discordância são significativos para o amadurecimento das pessoas, dos grupos e da sociedade.

No chão da escola, é no manejo das situações de violência e indisciplina que se abrem as possibilidades de construção dos sentidos de alteridade e de cidadania e é na condução do professor, e também da escola, que se fortalece na criança as relações sociais.

5.7.1 A violência, a agressividade e a indisciplina na escola, na visão dos professores

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por todos os professores está relacionada com a ideia de violência, que em alguns relatos se confunde com agressividade, em outros com a indisciplina. Essa confusão pode estar numa ordem semântica, não repercutindo tão fortemente na clareza de estratégias para o enfrentamento, mas a dificuldade aumenta quando se relaciona com a própria ética, o próprio senso de moralidade do professor, porque o coloca em confronto com o aluno e reduz sua condição de compreender a natureza do sintoma infantil, gerando impotência diante da realidade.

Em seu relato a professora Clarice não diferencia agressividade de violência e também tem dificuldade de estabelecer a melhor estratégia com o aluno. Mesmo quando ela

estabelece, afirma que foi entendendo como lidar, não nomeia a sua intervenção, revelando o caráter intuitivo, quase corpóreo, da relação estabelecida com a violência infantil. No relato de Ivete a confusão transcende a ontologia da palavra e se reflete como dificuldade de diferenciar as formas de expressar sentimentos, comportamentos, limites, gerando uma única abordagem ao problema, pela via da própria sensação de estar sendo violada como professora no seu direito de ensinar, focando-se exclusivamente na defesa da sua autoridade em nome de uma harmonia do grupo.

Clarice: “(...) A agressividade e violência, todas as turmas tinham crianças mais agressivas (...). Ele tinha uma postura extremamente agressiva em relação aos colegas, aos professores. (...) Muitas vezes levantou a mão, gritou. (...) Era difícil saber o que fazer, decidir o que era melhor, abraçar bem forte e dizer que vai ficar tudo bem ou deixar ele colocar aquela coisa para fora, correr, socar a mochila para não socar a cara do colega. Até eu descobrir como lidar demorou, errei, abordei de maneira que não ajudou a acalmar, só piorou. Depois fui entendendo como lidar (...)”.

Ivete: “(...) Não sei se agressividade é sinônimo de violência e indisciplina. **As** Às vezes a criança é indisciplinada, mas não é agressiva, não é nervosa, mas também não te respeita. (...) Quando eu penso em agressividade, penso mais na questão de violência mesmo, de bater. Quando eu penso numa pessoa indisciplinada é uma pessoa que não respeita as regras, (...) sei lá. (...) O agressivo eu penso no físico mesmo, chutar, morder (...). Tem aquelas crianças que (...) xingam, fazem maldade, aquele agressivo que quer pegar no ponto fraco do outro. Tem aquelas que respondem, testam a autoridade, testam as regras, querem sempre desrespeitar e eu considero isso também uma forma de ser agressivo, não estar sendo coerente com o grupo (...). Essas crianças agressivas em todos os sentidos, batem, o desrespeito, causam na sala de aula e aí você não consegue dar aula (...)”.

Rebeca: “(...) Agressividade não precisa ser só física, ela pode ser verbal. (...) Eu posso acabar com você com as minhas palavras. (...) No dia a dia a gente vê agressividade, ou preconceito, eu não sei diferenciar (...) Para mim violência é algo que é muito extremo e agressividade pode ser verbal (...)”.

Vera: “(...) Todo estudante de pedagogia tem esse medo da indisciplina, da violência e a escola pública está cheia de violência, de agressividade, de indisciplina. Tem tudo lado lá misturado (...)”.

Marina: “(...) Tem um terceiro, não sei se o nome é agressividade ou violência, que é o que me preocupa. Quando eu vejo um prazer, faço assim e acho graça (...). Eu sentia muita angústia, ele não (...)”.

Na compreensão coletiva do fenômeno, alguns parâmetros vão surgindo para nortear a elucidação. A agressividade é inerente ao sujeito, faz parte de seu temperamento, de seu manejo pulsional, ou da forma como se combinam suas pulsões de vida e de morte. Está presente em todas as pessoas, todas as crianças, mas com variações singulares. Ser uma pessoa mais ou menos agressiva vai determinar a forma como se posiciona no mundo, através

dos desafios que se propõe e da impulsividade afetiva que investe na relação com o outro. A agressividade não se confunde com a violência, apesar de ser do mesmo campo semântico. Lidar com a agressividade é um processo pessoal de aprendizagem, ligado ao autocontrole, ao seu manejo, ao seu equilíbrio, na relação com o outro. O controle da agressividade relaciona-se com os processos de contenção, de contorno dos limites entre o seu querer e o querer do outro, muito relacionados aos fenômenos psíquicos da castração e da repressão.

Viriato: “(...) A palavra “agressivo” não se pode confundir, apesar de serem do mesmo campo semântico, com violência. A gente pode pensar num time de futebol que tem uma tática agressiva, que vai partir para cima, vai marcar, vai preferir atacar do que defender, mas não necessariamente esse time precisa ser violento, eles não precisam entrar lá para bater. A agressividade é um recurso que nós usamos nas nossas interações, tem que saber equilibrar. Ser agressivo é importante (...)”.

Ivete: “(...) Cada uma com suas características, faz parte da singularidade (...)”.

Vera: “(...) A agressividade, eu também tenho vontade de bater quando vocês fazem um monte de barulho (...), mas eu não posso. Eu sento, eu falo mais alto, as vezes dou um grito, mas é pela palavra que a gente vai resolver o conflito. (...) Nos primeiros anos, o professor trabalha a relação, a todo momento você está falando não bate no seu amiguinho. (...) A agressividade, que é do humano, a gente também tem vontade e como a gente está mais civilizado a gente acaba não fazendo, mas que a vontade inicial é essa agressiva, é o sentimento (...)”.

Cristina: “(...) Sou uma pessoa estourada, estou aprendendo a me controlar e resolver as coisas de uma outra forma, tudo bem (...). Não tem condição de você se colocar no lugar do outro? Mas isso também se aprende, tem a fase do egocentrismo (...)”.

A violência, por outro lado, pode ser fruto de uma agressividade excessiva, ou não. Pessoas pouco agressivas podem se tornar violentas em muitas situações, especialmente quando são vítimas de violência, ou estão expostas a um comportamento violento. A violência é a violação dos espaços individuais e/ou coletivos, é a invasividade, seja do corpo, seja do psiquismo, seja da identidade do outro ou de grupos sociais. Pode ser provocada, mas também pode ser uma estratégia de relação que carrega perversidade, mas que não necessariamente se configura como um diagnóstico estrutural da criança e sim uma forma de estabelecer relações sociais, imitada, aprendida.

Ivete: (...) Às vezes uma pessoa causa uma violência, está violando algo, não necessariamente é bater, chutar, mas se uma pessoa de alguma forma feriu o sentimento de alguém (...)”.

Rebeca: “(...) Atitudes preconceituosas, (...) eu vejo como violência. (...) Morder o braço de um professor (...). Criança que espancava, essa violência gravíssima, (...) algum comentário que eu faça que possa te magoar, te ferir (...). Trabalhei com

uma turma (...), índice de violência enorme e uns batiam nos outros. (...) Passavam de carteira em carteira socando todo mundo. Numa sala assim é muito difícil trabalhar (...). Gastava muito tempo utilizando metodologias e recursos para tentar modificar esse tipo de comportamento, porque a criança que é assim não consegue nem parar para prestar atenção, fica o tempo inteiro pensando no que ela vai fazer para atrapalhar sua aula, ou o vai fazer para machucar o outro. (...) A atitude desses alunos (...) contaminava a sala, (...) chegava uma hora que até os que não tinham essas questões traziam à tona (...)"

Cristina: "(...) Tem mil coisas para fazer, mas a sua alegria é ir lá, bater no outro, fazer ele chorar. (...) Você não está percebendo o quanto o outro está sofrendo? Esse sensor de arrependimento, esse prazer em fazer isso (...). Um outro caso, eu sou uma pessoa do mal. Como é isso? (...) A minha diversão é cutucar, ver o outro fazer uma cara feia, é falar um palavrão, puxar seu cabelo, aquela lógica, para ter uma relação. Só que ele faz isso o tempo todo, é xingo, é cutucão, é esbarrão (...)"

Diferenciar a agressividade infantil como movimento pulsional, afetivo, inerente à singularidade de cada um, fruto da imaturidade no manejo de seus próprios impulsos, da violência que demanda uma contenção, é a primeira etapa do diagnóstico subjetivo desse fenômeno. O compromisso do professor, ao diagnosticar, está em estabelecer estratégias para trazer essa criança para o grupo, para a relação com a escolarização, pela via da compreensão dos fenômenos desencadeadores das diversas formas de expressão da agressividade, ou da violência. Diagnosticar para manejar, não para se confortar diante de explicações e relações de causa e efeito. Clarice identifica dois disparadores comuns da agressividade descontrolada, que podem gerar a violência contra o outro, contra o grupo, ou contra si mesmo. O primeiro é o excesso de ansiedade presente no confronto com as dificuldades, ou a frustração. O segundo é a carência afetiva, que pode ser fruto da negligência, do abandono ou mesmo da comparação excessiva com outras pessoas.

Outras duas cenas nomeadas são aquelas em que a própria criança é vítima da violência, seja doméstica, seja institucional, seja dos colegas, colocando-a no lugar de reprodutora do comportamento violento, ou reativa a esse comportamento. Diferenciar se é reprodução, ou reação, também é importante para refletir sobre a intervenção.

Por fim, Clarice nomeia o excesso de casos de inclusão numa mesma sala como uma variável que dificulta o manejo do professor, pela falta de conhecimento técnico sobre determinadas questões e/ou pela impossibilidade de atender individualmente a demanda de todos.

Clarice: "(...) Da forma como lida com frustrações, com dificuldades. Tem crianças mais ansiosas, não sabe fazer, chora. (...) Estou falando de frustração porque foi nesses momentos que eu vi situações violentas ou agressivas, ou situação de jogos, competitividade, a criança que não sabe perder, não sabe participar sem ganhar. Também está ligada a uma certa carência (...). Um aluno do 3º ano, extremamente

carente, extremamente negligenciado pela família, abandonado, (...) muito comparado com os irmãos (...). Tive outro aluno que chegou a me bater, mas ele apanhava demais, estava com nove anos no 1º ano, já tinham acionado a justiça várias vezes. Ele chegava com umas marcas terríveis no corpo e ele batia bastante, nos amigos e na gente (...)"

Clarice: "(...) Tinha 9 casos de inclusão numa turma, um deles era um menino com Síndrome de Down, e questões que eu não conseguia, por falta de estudo, de conhecimento, lidar com a agressividade dele (...)"

Jussara: "...). Alunos bem difíceis, questões inescrutáveis. A agressividade vem de outro lugar (...)"

Ivete: "(...) Ele usava a agressividade para chamar a atenção, na verdade era extremamente carente (...). Não conseguia ter a atenção dos colegas, porque os colegas já criaram um rótulo nele, ele não conseguia (...)"

Rebeca: "(...) Muitas coisas levavam (...) a se comportarem dessa forma. (...) Dentro das famílias, (...) os pais não conseguiam controlar essas crianças. Era uma turma de 2º ano, chegavam a bater nos pais, famílias de pais separados que não conversavam, mesmo separados o pai socava a mãe. Cada uma dessas crianças tinha questões sérias que traziam lá da relação família, de violência, em outros tinha de os pais não se importarem, negligência. Negligência e violência (...)"

Vera: "(...) Quem violenta é o projeto pedagógico, é o Estado, é o professor, a gente sempre fala da agressividade, da violência, da indisciplina da criança, (...) tem que olhar para o outro lado. A violência que o Estado faz, a violência desse profissional malformado. (...) Tem o perfil daquela turma, que às vezes é uma violência com aquela criança e a violência da estrutura em que é colocada. Às vezes a criança é produto de uma violência (...)"

Identificar, também, qual é o espaço da escola e qual é o espaço do núcleo familiar, nessa intervenção. Qual a diferença entre o aprender, enquanto busca de um saber desejante, e o aprender, saber, relacionado a necessidade de contenção, de limite? O saber da sublimação e o saber da castração? A escola não tem como função institucional primordial a castração e sim a sublimação. A castração, a entrada civilizacional na linguagem, o furo no real que nos impede de simbolizar (nomear) as relações entre o nosso desejo e o mundo, ocorre no âmbito da família. Na escola se instaura a possibilidade de canalização das energias contidas nesse processo para outras possibilidades, especialmente a relação com o conhecimento. A escola oferece outras vias de simbolização, via saber, para a conciliação com a própria castração.

Quando a criança testa o limite, solicita o contorno, está num jogo projetivo buscando na escola as funções parentais, buscando o contorno que a família não deu, ou procurando reafirmá-lo e o professor deve, se possível, estabelecer esse limite, mas não focado em ser o que não é sua função, mas sim para diferenciar o que é a escola, da família, para a própria criança, e dar lugar para que a criança encontre novas possibilidades de ser e existir nesse novo lugar.

Para a criança que chega na escola não existe essa diferenciação clara entre seus cuidadores primordiais e os professores, as autoridades, os adultos da escola. Estes são somente o adulto da vez, aquele que receberá as projeções de amor e dor que a criança já traz em sua experiência, mas para o professor essa é uma diferenciação importante e necessária. Cumprir a função para estabelecer o “aqui, assim, não” e também buscar os apoios na família, ou em outros profissionais e instituições, que terão melhores condições de acolher a demanda por contorno ou proteção. É a diferença entre o colocar a criança para aprender, ou apreender a criança, segurando-a.

Em ambas as situações, opera-se na necessidade de estabelecer limites, para conduzir a relação para outras possibilidades, mas se trata de quais limites são mais afeitos à escolarização, e quais dizem respeito a um outro lugar relacional. Os testes de limites, não necessariamente condicionados a situações de sofrimento psíquico, por exemplo, convocam os professores para as funções parentais, porque dizem respeito aos testes de amor, não à relação com aprendizagem escolar. Esse tipo de movimento precisa ser rapidamente deslocado com o “assim não”, para que não se cristalice em relação com o conhecimento. Cristina exemplifica uma intervenção focada em nomear a criança a partir dos sentimentos que a professora quer valorizar e essa é uma atribuição da função materna, mas o objetivo final deve ser diferente do da relação parental. Já os comportamentos disciplinares, que serão explorados mais adiante, dizem respeito à relação da criança, ou da turma, com a escola.

Quando o professor, ou a escola, através de suas referências de autoridade com a criança, não consegue ajudá-la, ela foge, se afasta ou investe sua energia contra o ambiente.

Clarice: “(...) As crianças fazem experiências com o corpo do outro, com o próprio corpo e testam a todo momento. A gente vê essas provocações e esses testes para ver até onde a gente vai. Quando eu vou tirar minha professora do sério? Qual o meu limite? Até onde eu posso ir? Até onde ela vai me deixar em sala? Até para aprender, saber, de uma maneira dolorosa (...)”.

Clarice: “(...) Ele fugia. (...) A gente não consegue ajudar e a criança foge, vai embora. (...) Precisa ser olhado, ser visto e a forma como ele quer chamar atenção é assim, sendo agressivo, fugindo, gritando, desrespeitando (...)”.

Jussara: “(...) O aluno entra num embate com o professor como a figura do adulto que é a média que ele faz dos adultos com quem convive. Bota tudo no adulto da vez, que é o professor. Alunos que têm questões a serem resolvidas emocionalmente recorrem a essa dinâmica. Vou reclamar com ele porque minha vida não está legal e a culpa é do adulto (...)”.

Vera: “(...) Quando é caso isolado, tem a ver com a família, onde está o limite? Aí você vai ver a história familiar, chama o pai na chinha, vai ver a falta de limite na família (...)”.

Cristina: “(...) Aí você vê um outro olhar de prazer, a cara desarma e você vê um prazer de ele estar fazendo um bem para o outro. Esse é seu verdadeiro eu, não sei que braveza é essa que enfiaram na sua cabeça. (...) Ele falava: eu sou guerra professora. Não, você é paz. Olha só, genuíno, ele não está me enrolando, isso é verdadeiro. Ele traz a ironia. A mãe não aguenta mais peitar, cansa brigar, vem a ironia, ela não peita, vai pelas beiradas, enrola, conta uma piada e ele vai tomar banho. (...) Aqui não dá para ficar dando essas voltas. Não é não, já é agora, não é daqui a pouco, mas para ele é difícil entender (...). Com o primeiro ano eu não separo agressividade de violência, tem aquele fora da casinha, vamos colocar na casinha e ver como as coisas funcionam (...)”.

A indisciplina, por sua vez, está no interior da escola, já que é a própria configuração da escola que causa a indisciplina. Relaciona-se com a negação da corporalidade infantil. É vista como um questionamento da Lei da instituição, ou a resposta a uma relação autoritária, em detrimento da autoridade do professor. A indisciplina não é necessariamente negativa, já que momentos positivos de rebeldia se expressam com indisciplina e podem se refletir como politização e senso crítico, como exercício de liderança, ou como uma reação a uma estrutura ruim, a denúncia de um projeto ruim, ao excesso de crianças na sala de aula, falta de escuta a esta criança. Manejar a indisciplina pressupõe construir espaços democráticos de relação, estar disponível para rever suas metodologias e estratégias e estar disposto a escutar a criança ou o grupo, naquilo que ele tem de crítica ao professor e à escola.

Viriato: “(...) Uma indisciplina que é gerada no interior de uma instituição escolar, é a configuração da escola que causa essa indisciplina. Como você diz para o aluno senta (...) e não levanta daí? Para uma criança que está experimentando o mundo? É impossível, aí você causa a indisciplina, porque essa criança vai levantar em determinado momento. Se você não tem uma relação de afetividade com ela, ela vai questionar a lei, porque você não está tendo autoridade de fato, você está sendo autoritário e aí ela vai ser indisciplinada. Uma criança indisciplinada acaba sendo agressiva em relação às normas, agora, uma criança agressiva pode ser disciplinada. (...) Dá para ler na própria relação que ela tem com o professor (...)”.

Clarice: “(...) A indisciplina não é necessariamente agressiva e nem negativa. Tem momentos interessantes da rebeldia, (...) acho superpositivo ela questionar o sistema. (...) As ocupações das escolas, é EM, adolescentes que estão mais engajados, mais politizados, mas mesmo no F1 a gente vê. Uma turma de 20, 30 alunos e tem uns dois ali que são os manda-chuvas, querem colocar uma faísca para causar um alvoroço na aula. Muitas vezes é uma crítica bem qualificada e eles se colocam de uma maneira que a gente tem que dar corda, tem que entender os argumentos e tem que responder à altura. Esses questionamentos são muito produtivos (...), é um momento muito importante para a subjetividade deles, (...) tentando tomar espaço na situação, que muitas vezes é ditatorial, o professor se impondo, o cronograma que ele quer que aconteça. Às vezes as crianças querem propor, tem o desejo dela que não corresponde ao meu desejo de trabalhar tal atividade (...). É muito positivo, desde que seja com respeito, de uma maneira que a gente consiga dialogar (...)”.

Jussara: “(...) É bagunceiro em relação a um parâmetro que a gente estabelece na escola: tem que sentar, ouvir e ficar quieto. (...) É o contrário de docilidade, resistente ao que está sendo proposto (...). Esse conteúdo é chato e foi você que trouxe, acaba ficando pessoal. Às vezes eu não estou dando uma aula muito boa, ou não estou bem naquele dia e percebo que os alunos respondem fazendo uma piadinha, uma tiração de sarro. (...) Me dão retornos, percebo (...) por essa agressividade inteligente. (...) Se ele vem pela via da brincadeira, está se dispersando, é o conteúdo que não está interessando e poderia interessar, porque eu conheço aquela criança, sei que ela se interessa (...)”.

Rebeca: “(...) Quando você estabelece um combinado com a sala inteira e aquela criança desrespeita o combinado, essa é uma questão indisciplinar (...)”.

Cristina: “(...) Indisciplina eu vejo muito relacionada a limites. A coisa funciona desse jeito e às vezes em casa é mais frouxo e a gente tem que acertar esse tipo de coisa, (...) é da coisa dos combinados, (...) vamos nos acertar e falar a mesma língua (...)”.

Vera: “(...) A indisciplina, quando ela é da turma como um todo, ela denuncia que o projeto está ruim, denuncia que a estrutura está ruim (...)”.

Em seus aspectos negativos, a indisciplina é apontada como um desrespeito aos combinados, uma resistência às propostas apresentadas, refletindo a falta de autoridade do professor. Em casos isolados pode se relacionar com a família, com a falta de limites. Quando reiterada, a indisciplina choca negativamente o professor, retira dele o prazer de estar na sala de aula, suga sua energia e o faz sentir-se incompetente.

Jussara: “(...) Uma agressividade muito explícita não facilita para eu refletir sobre a minha prática (...)”.

Rebeca: “(...) É uma variável muito difícil na aprendizagem, quando você tem questões sérias nesse sentido (...)”.

Vera: “(...) Quando a gente tinha 30 crianças no primeiro ano, a gente tinha uma indisciplina imensa, (...) era horrível, era insano (...). Também denuncia que a criança não está sendo escutada. (...) Toda turma vai ter um pouquinho de indisciplina, a gente é adulto, criança é de outra geração, mas não é um caso que eu vi muito na minha trajetória. Se tivesse ia ser chocante, acho que nem ia ter prazer, porque suga a energia, você se sente incompetente. (...) no fundo está te dizendo que tem algo errado com você, com o que você está propondo (...)”.

5.7.2 A violência, a agressividade e a indisciplina na escola, na visão dos gestores

A agressividade é compreendida por Luís como um potencial, uma energia que pode ser canalizada para a competitividade, para a curiosidade e para o debate. É na leitura singular de cada caso que os profissionais conseguem delinear a melhor condução, identificando o endereçamento dessa agressividade e buscando estratégias de intervenção. O primeiro

movimento sugerido é o de propor situações que manejem essa energia para atividades como pesquisa e exercício de liderança, mas em situações patológicas, como a autoagressão ou *bullying*, a escola deve fazer uma condução singular e criteriosa. Identifica-se que estratégias moralizantes, ou punitivas, bem como a mobilização dos pais para uma postura punitiva, podem colocar a criança e a escola num ciclo de violência maior.

Luís: “(...) Todo ser humano tem um potencial de agressividade, você pode ou não canalizar (...). Se coloca uma criança que tem um potencial de agressividade muito forte sobre muito desafio, numa espécie de lógica competitiva, aulas mais movimentadas, você canaliza. Isso é extremamente saudável, para a criança, para a escola e para todo mundo. O fenômeno da agressividade raramente é individual. Quando o grupo é mais acolhedor, tranquilo, a criança, mesmo agressiva, tende a ser acolhida e ficar num lugar mais calmo, (...) vai ser o responsável pela limpeza da sala, vai dar esporro nos amigos, vai ser o gestor da disciplina, sendo agressivo, ou vai pegar esse menino e falar: vamos descobrir a cura do câncer. Para querer descobrir isso tem que ser muito agressivo, vai ter que ler, (...) estudar, vai ter que sofrer, para (...) chegar lá no final e quem sabe conseguir, sem ter certeza nenhuma. (...) Ficar no discurso moral, aí traz a família e essa criança começa a apanhar, esse ritual (...)”.

Ana: “(...) Eu vejo muito, principalmente nas pequenas, uma autoagressividade. Sabe aquela coisa que volta para si mesma? Não é identificado nem como indisciplina, nem como violência. É identificado (...) quando aparece um outro na parada, foi violento com fulano, mas tem esse trabalho de perceber como isso entra no contexto do menino. Tem crianças que por muito tempo apanham e a gente vai saber disso muito tardiamente, porque não percebemos, ou porque a criança esconde. (...) Sofrem *bullying* e eles sustentam essa posição. (...) Parece que é uma coisa extremamente masoquinha. Essas análises têm que ser feitas de uma forma muito cuidadosa, são importantes, são reveladoras. Sacando essas diferenças é que consegue ter uma atuação, uma aqui e outra ali. É como se precisasse construir uma interdição concreta, de fato. Tem outros casos que isso não cabe, não é falta de interdição, existem aí outros aspectos envolvidos (...)”.

Sara: “(...) Ele tem questões que me deixam com vontade de enforçar ele. Eu brigava, perdia a paciência, tinha vontade de dar nele nessas coisas, mas tinha alguma coisa que dizia que eu endereçava, ele estava dizendo para outro lugar, para contextos familiares. (...) Eu consigo lidar com eles porque vejo que aquilo não é bem verdade, é uma resistência com outra coisa. Não tomo aquilo para mim. Isso é uma coisa dentro da escola que me incomoda muito, o ego das pessoas. Por que que é para você? Por que que é na sua aula? Fulano não gosta de mim. Tem que gostar de você? Como é essa coisa de gostar? As pessoas querem ser aceitas, é supergostoso quando você escuta (...)”.

Marcos e Sara apontam para a necessidade primária de diferenciar agressividade de violência e quando o grupo de alunos, ou uma sala, é identificada como agressiva pela escola ou pelos professores, o manejo sugerido por Luís passa por aproveitar a energia da turma para gerar movimento em relação ao conhecimento, dinamizando as estratégias pedagógicas, promovendo estudos de campo e atuando mais na mediação do trabalho da turma, ao invés da

regência clássica, que pressupõe uma postura mais passiva da criança na expressão da sua corporalidade. Quanto mais impulsivos, menos maduros estão para a escuta e a reflexão silenciosa, mas também podem atingir um alto potencial de resultados e ganhos acadêmicos.

Luís: “(...) Salas barulhentas são muito produtivas, se você souber aproveitar. Estão barulhentas porque aquilo que está posto não está satisfazendo aquele grupo. Jogar com isso, aproveitar essa energia. Estudos de campo com salas barulhentas são megacuriosos, vão ficar perguntando. Se você (...) não ficar colocando um monte de regra boba, andar em fila, ficar quieto três horas numa palestra chata, aproveitar como um lugar de investigação, de debate, de perguntas, deixar as crianças operando naquele espaço, elas vão produzir muito. Quanto mais barulhenta, menos vai conseguir fazer uma regência clássica de aula expositiva, vai precisar jogar em sequências didáticas na mão da criança, ela operar o conhecimento dela e você ficar na mediação (...)”.

Marcos: “(...) A agressividade e a violência são coisas bem próximas, mas não são a mesma coisa (...)”.

Sara: “(...) Agressividade é uma coisa, violência é outra e indisciplina uma outra coisa. São três coisas diferentes que se potencializam e podem diminuir na relação com o outro. Agressividade é natural. A gente aprende a controlar a agressividade, é algo que faz parte do ser humano, que pode estar em contextos muito diferentes e que ao longo da vida a gente vai aprendendo a lidar (...)”.

Luís alerta que, caso a escola persista na estratégia da contenção, a turma pode reagir com a configuração do anti-herói, ou o (s) aluno (s) que canaliza (m) o sentimento do grupo e por suas características pessoais assume o papel do confronto, da transgressão. Tirá-lo de cena não só conduz ao erro de manejo com esse aluno, como pode resultar na perda de toda a turma na relação com o conhecimento.

Luís: “(...) A escola, se for disciplinadora, na lógica de que tem que ser, ficar quieto, escrever, tem que calar a boca, a tendência é a agressividade aumentar e esses meninos mais agressivos passam a ser uma espécie de anti-herói. (...) Assumem o discurso oficial (...), mas quando o cara dá uma detonada no professor, faz uma coisinha fora da caixinha, a sala vai rir, vai acolher a criança contra a instituição e potencializar essa agressividade. É um reflexo daquele grupo, canalizado por 1, 2, 5, 10 crianças que são mais espevitadas e vão para o enfrentamento. A segunda burrice é aumentar o tom ainda mais, suspender, a situação da expulsão do grupo que está mais porrada. Aí a sala embota, se desvincula da escola, do conhecimento, passa para a relação mais burocrática, instrumental. A pior sala do mundo, a coisa não flui, ficam todos quietos, todos respeitam tudo, mas a coisa não pega (...)”.

Para Ana, os professores são os profissionais da escola mais vulneráveis ao desgaste que envolve o manejo de turmas excessivamente agressivas ou situações de violência e é papel fundamental da gestão promover um acompanhamento constante do grupo de professores.

Ana: “(...) Muito importante contar com o trabalho feito pelos professores, o contato deles com as crianças é muito mais intenso do que o nosso. Quando a gente faz essas reuniões para abordar essas questões de orientação educacional eles saem muito mexidos, eles estão muito vulneráveis a essas situações de violência, de agressão. Isso pesa no dia a dia na escola (...)”.

Algumas posturas pessoais desfavorecem o manejo da agressividade e da violência dentro da escola. Luís e Sara citam atitudes egocentradas ou excessivamente disciplinadoras do professor ou da própria Instituição, que dificultam a aproximação e a condução da turma. Sara cita a própria violência do professor contra o aluno, que muitas vezes é latente, mas provoca reações que precisam ser esclarecidas e manejadas. As respostas padronizadas, ou moralizantes, não contextualizam o fenômeno e não apontam para a condução da energia infantil para o processo de aprendizagem.

Luís: “(...) Os professores começam a ficar com uma raiva, preparou aquela aula, é perfeita e aquele grupo de crianças não deixou. Não percebe o fenômeno social. Se o grupo estivesse a fim tinha calado a boca do menino, ou não tinha dado palco, não tinha dado risada. O professor fica puto e mais agressivo e invariavelmente são processos muito confusos. O professor fica falando: eu não posso reprovar, não posso dar nota baixa. Não é esse o problema. Tem que repensar para que aquele grupo funcione. Não tem regra. Trazer o grupo pelo movimento de propor alternativas. A instituição chegar: o que a gente pode fazer de diferente? Montar grêmio? Montar show? Um bate cabeça? (...) Campeonato de futebol, limpar, pintar a escola, vamos sujar a escola. Não dá para ficar repetindo: vocês estão muito mal-educados, os pais não educam, a família hoje em dia está uma lástima. Isso é bobagem, não vai trazer a criança para a escola (...)”.

Sara: “(...) Muitos atos de violência na sala de aula, de comentário do professor, de comentário de aluno, que o outro nem se deu conta. Será que em algum momento você vai se dar conta disso? Mas agressividade e violência permeiam as relações em sala de aula o tempo todo (...)”.

A indisciplina, por sua vez, pode ou não estar ligada à agressividade. É o ato de não aceitar as regras da casa. Atos de indisciplina menos agressivos, como a entrega de uma prova em branco, a falta dos materiais escolares, geram menos incômodo na escola, mas podem ser mais nocivos para a relação com o conhecimento, porque se a agressividade afronta, ela ocorre no jogo da relação, enquanto a passividade aponta para uma recusa. Ana ressalta a importância da Orientação Educacional na escola para desmembrar esses sentidos e tirá-los do lugar de senso comum que impede o manejo adequado de cada situação.

Luís: “(...) A indisciplina pode se dar sem nenhuma agressividade. É o ato de não aceitar. Quando a criança entrega uma prova em branco, (...) ficou duas horas desenhando o passarinho, pessoas e monstros, ele está fazendo um ato de indisciplina, (...) ele tinha que estar fazendo a prova. Chega sem o caderno, sem o lápis, sem a caneta, está cometendo um ato de indisciplina. (...) Sinal de que

alguma coisa não está funcionando por algum motivo, a criança está dizendo não estou no jogo e está se manifestando de forma disciplinar (...). A agressividade a instituição não gosta, dá trabalho, mas é o lugar que a criança está falando que quer mudar. No outro tipo ela se derrota, traz para ela a questão, abre mão e aí tudo bem, é ela que perde. Essas outras indisciplinas são mais perigosas. Associar agressividade com indisciplina é uma coisa tosca (...).”

Ana: “(...) Dependendo do histórico da criança a gente comemora uma bela de uma suspensão. Essas palavras: agressividade, indisciplina, violência, carregam muito senso comum, a gente tenta olhar para esses grandes guarda-chuvas de um jeito um pouco mais crítico (...) sair da mesmice (...)”.

A indisciplina pode também ser uma resposta, uma resistência, às diversas formas de violência que são impostas à criança, especialmente nas camadas mais pobres da população, seja pela escola, seja pela família, ou mesmo pela sociedade, que se expressa na violência da polícia, do tráfico, do preconceito dos adultos e de outras crianças, da carência afetiva e material. Apesar de conceitos diferentes que não se pode confundir, agressividade, violência e indisciplina potencializam-se e atuam na impossibilidade de relações humanas e de ensino/aprendizagem na escola e a violência da criança, que teme-se hoje, também é uma forma de não entrar em contato com a violência empregada pela sociedade para calar a resistência à desigualdade social.

Marcos: “(...) Essa classe trabalhadora, (...) marginalizada, não vai para a escola só para comer. Se a escola não oferece nada, isso aqui é um saco e eu não quero. (...) Vou procurar o que fazer, vou quebrar, vou pichar, vou bater no outro (...). A indisciplina tem a ver com um monte de coisas, não é só com a agressividade, nem só com a violência, ela tem a ver com o dia a dia da escola. (...) É o aluno que não aceita o professor mandar ele calar a boca? E mandar ele calar a boca não é uma violência? Ele tem que aceitar? Tinha um menino, ele estava no 5º ano, a professora ignorava ele, fazia chamada e pulava o nome dele, falava: você para mim não existe. Esse menino (...) subiu no armário, tirou a camisa e ficou cantando. A professora, toda nervosa, me chamou. Por que você está fazendo isso? Ué, eu não existo. Ela não está me vendo (...), não está ouvindo que eu estou cantando. A professora falou: esse menino é muito indisciplinado. Não é. Estava resistindo a uma violência (...) contra ele. (...) Não quero esse tipo de aula. O mesmo que é considerado indisciplinado por alguns professores, por outros é considerado genial. (...) Tem que tratá-los com respeito. (...) São muito sozinhas, os pais trabalham demais, elas são muito dóceis. (...) Você pega, coloca a cabeça deles no seu peito, eles amolecem no seu colo. Eles querem atenção, querem carinho, querem ser reconhecidos, e muitas vezes os professores, que trabalham muitas horas por dia, a direção, não tem como ver esse lado, não tem tempo para ver (...)”.

Marcos: “(...) A violência da realidade que eles vivem é muito importante. A violência da polícia, do tráfico, da carência. As paredes da escola. O que tem de biqueira por aí é coisa de maluco. Eles convivem com isso diariamente e a escola está disputando com essa vida. Muitos seguem por esse caminho, porque vem um dinheiro fácil e eles precisam desse dinheiro. O Estado não está presente na vida deles (...). É difícil, mas (...) não pode ter preconceito, porque preconceito é uma violência terrível, taxar o aluno sem conhecer. Tinha um menino extremamente

agressivo, o professor olhava, ele falava vai tomar no cu. Xingava todo mundo. Chamava a irmã, a irmã sempre que ia. Eu queria entender a história de vida dele. Ela me conta: minha mãe morreu no parto dele, ele nasceu, ela morreu. Depois meu pai casou com outra mulher e essa mulher nunca aceitou o E., ela sempre batia, espancava mesmo. Esse moleque sofreu uma violência absurda, ninguém fazia carinho nele, ninguém respeitava, ninguém via esse menino (...).”

Compreender as diferenças entre a agressividade, a violência e a indisciplina é a chave para que a escola possa acolher a agressividade de cada aluno, buscando dar os contornos e espaços necessários para que se construam valores éticos e de alteridade que permitam o respeito ao outro e a diversidade, para que os impulsos agressivos não se transformem em atos de violência, verbal, física, ou de desprezo.

Sara: “(...) É um ato de resistência a aquilo que está sendo imposto, ou um ato de resistência pessoal que nem esse sujeito tem consciência daquilo, diz respeito mais a uma coisa dele do que uma coisa da escola. Fere alguma coisa, vai contra alguma postura, alguma colocação da escola. (...) Uma mãe adotou dois irmãos faz pouco tempo, a menina tinha cinco anos, o menino seis. Primeiro dia que as crianças chegam, quando ela diz o primeiro não para esse menino ele grita, ininterruptamente, por três horas. Quem é que fica três horas gritando à toa? Por que esse cara está resistindo tanto a esse não? O que ele quer falar para essa família que acabou de começar? (...) Não vou vir de uniforme, ninguém está vindo. Está me dizendo alguma coisa. Quero pertencer a esse grupo, quero ver o que a escola vai fazer se todo mundo vier sem uniforme. Ninguém mais paga imposto (...)”.

Sara: “(...) Entro na sala, eles estão na maior algazarra. Às vezes a minha vontade é de mandar calar a boca, (...) um dia de TPM, se é um dia que eu acabei de sair de um pepino na coordenação. Os caras estão pilhados. Você tem coisas para fazer, mas (...) na porrada não funciona. (...) É óbvio que em alguns momentos você dá porrada, ou porque está de saco cheio, está no seu limite, ou porque vê que é na porrada mesmo que vai conseguir fazer o cara parar. Vai chorar, vai amargar, mas vou conseguir falar com você. Fica aí, sossega. Fica quieto, não fala nada, porque você está me tratando mal e você veio aqui porque você precisa da minha ajuda. Você se acalma, isso não é jeito de falar comigo e você precisa se retratar. (...) Sempre penso muito sobre como eu vou tratar os caras. E a relação começa logo na entrada, no corredor, quem não foi lá falar um oi, eu chamo, falo oi, tudo bem? Boa tarde. (...) Fazer isso me dá 20 minutos de trabalho e se eu ficar só na porrada, só na bronca, eu não vou ter nem 20 minutos de trabalho (...)”.

Ao longo do capítulo 5 até este momento, procuramos explorar alguns aspectos da subjetividade infantil, a partir do conceito de energia essencial de Ortega y Gasset dialogado com a compreensão de que o ser humano é em essência um ser social, proposta por Freud, a ideia de corporalidade como a linguagem primordial que nomeia e contorna a criança aprendiz, decomposta em seus sentidos de corpo, memória e linguagem, as ideias de criatividade, fantasia e imaginação e, por fim, a ideia de alteridade como a ética pessoal capaz de ser fortalecida na escola, a partir do compartilhamento democrático de experiências, fundada em relações coletivas com o conhecimento e o fortalecimento das leis que sustentam

a civilização e constituem o senso de cidadania, tendo como imperativo o reconhecimento ao direito do outro.

Neste percurso, os debates com os professores e gestores entrevistados trouxeram para nossa elaboração os contornos que esses conceitos assumem ao se dialogar, no chão da escola, com a expressividade da criança contemporânea. Essa composição nos levou ao desenho da ideia de Diagnóstico da Subjetividade como um olhar e uma postura dos educadores para a criança e para a turma, num compromisso curioso pela via do conhecimento, para conduzir a transmissão e a construção das futuras gerações.

5.8 O contexto da criança no diagnóstico da subjetividade

Acrescentaremos à nossa compreensão do Diagnóstico da Subjetividade, baseando-nos na nossa própria experiência no mestrado (Giorgion, 2012), nas experiências compartilhadas no Projeto Desafios e nas entrevistas realizadas, a reflexão sobre as relações entre a escola e a família, a origem econômica da criança, o contato com a escolaridade anterior e também as inúmeras possibilidades de compor ferramentas de avaliação mais focadas no processo escolar, para além da nota e da prova, que hoje são mais comuns no cotidiano das escolas brasileiras.

5.8.1 A história familiar da criança, segundo os professores

O diagnóstico da subjetividade passa pela compreensão dos contextos sociais em que a criança está inserida, porque ela é ator social, sujeito excêntrico, não cartesiano. Compreender seus processos afetivos e reflexivos contribui para configurar parte de sua psique, mas identificar a marca do Outro na formulação do seu discurso pontua possibilidades de compreensão para além das interpretações constituintes do senso comum moralizado que impera na escola, sobre a família.

A família como a conhecemos na modernidade é uma instituição social, onde os indivíduos assumem papéis pré-determinados e adotam padrões de comportamento. Nessa perspectiva, pode ser abordada a partir de dois aspectos: como espaço social de origem, que contorna a criança com determinados aspectos afetivos e sociais e como espaço social de interação, que simultaneamente se reflete na sala de aula e se afeta pelo contexto escolar. Em ambos os contextos, a família está na escola e sua escuta é uma ferramenta importante para o

diagnóstico da subjetividade. Estar em relação com a família é fundamental para promover proximidade, identidade e vínculos de confiança e o objetivo desse contato é promover parcerias que favoreçam a escolarização.

Viriato: “(...) Me interessa muito (...). As famílias colocam muitas expectativas sob os seus filhos e na escola as crianças vão reagir a essas expectativas. Vão atender e se anular, (...) assumir aquilo para si, não vão atender e a família vai massacrar a criança. Não vão atender e a família não vai saber o que fazer com isso (...)”.

Clarice: “(...) Não tem como isolar a criança, ignorar o contexto familiar, social, cultural, em que ela se encontra (...). Olhar para a família é ter o cuidado de entender a criança como ator social, dar visibilidade as vozes que precisam ser ouvidas, mas também precisam dizer, como sujeitos excêntricos, contrapondo o sujeito cartesiano. Pensar a criança para além daquele número a mais na sala de aula (...)”.

Jussara: “(...) A criança chega na escola com elementos dessa relação que vem de outro lugar, muitas vezes da família (...)”.

Ivete: “(...) A escola receber os pais e as crianças. Os professores param, descem para o pátio, a gente faz algumas dinâmicas, (...) faz música, faz ciranda e é muito bonito ver, porque tem os pais lá. (...) É um convite (...). A escola está aberta. Os pais (...) ficam lá brincando com os filhos e quando eles percebem que a criança está bem, vão saindo (...). Não é para a criança, (...) é muito para os pais, para eles conhecerem (...) e ficarem à vontade (...). A nossa escola é pública e ela precisa dos pais (...)”.

Ivete: “(...) Muitas escolas são integrais (...). Só vê os pais à noite. Todo mundo, mãe, pai, tios, trabalhando o dia inteiro, não estão conseguindo participar. Não é só da vida escolar, é da vida do filho. Essa relação com a escola dá uma proximidade, tanto da criança com os pais, quanto dos pais com a criança e de todos com a escola, é um círculo aí, o vínculo de confiança (...)”.

Rebeca: “(...) Quando você conhece uma pessoa, conversa, pergunta das coisas da vida, da família, na escola também é assim. Não consigo ter uma sala de aula onde eu não conheça os pais dos meus alunos, a história dos meus alunos (...). Faz toda a diferença (...)”.

Na perspectiva da conexão com a família para aclarar e mediar as interferências mútuas que estas duas instituições promovem, na criança e uma na outra, os professores referem exemplos de espaços de contato, como as reuniões periódicas com pais, os eventos escolares, ou os encontros particulares com uma família. Cada uma dessas estratégias traz contribuições específicas e é preciso ter claro os objetivos com cada espaço, para realizar o melhor manejo.

A conversa individual é uma fonte mais rica de trocas com a escola que a reunião de pais, se a intenção for conhecer singularmente a criança, mas a reunião de pais e os eventos

pedagógicos são espaços ímpares para o estreitamento de laços e a construção de um senso de identidade, de comunidade escolar.

No relato de Ivete, discute-se a lição de casa como uma ferramenta extremamente delicada que se conecta e espelha a dinâmica familiar. A lição diz respeito à vivência do aluno na escola, as experiências de todo dia, que não estão sendo vividas pela família, o que já é um lugar de elaboração para os pais: conciliar-se com a ideia de que seu filho vive e aprende para além do contorno parental. Como agravante desse possível conflito, ao determinar a lição de casa, o professor, especialmente no Ensino Fundamental, exige que a família se mobilize para garantir que aquela tarefa seja feita, através da criação de espaços, disponibilização de tempo e uma postura colaborativa. Concomitantemente, a forma como a família conduz a lição interfere na volição, no desejo, nas experiências de prazer e desprazer da criança com aquele conteúdo e quando o professor avalia esta tarefa, atribuindo-lhe uma nota, ele não tem parâmetros claros de quanto, com isso, está avaliando a própria família e que laços afetivos ele está fortalecendo, seja para a construção de redes, seja para atar nós.

A escuta dos pais sobre as representações imaginárias relacionadas à lição de casa e a disponibilidade para a construção conjunta dos parâmetros dessa tarefa fornece subsídios para saber o grau de contribuição que se pode esperar para a proposta pedagógica, cabendo o cálculo dos custos e benefícios. Já enquanto intervenção, estabelecer previamente os combinados com os pais sobre as lições, determinando o que se espera e como deve ser feita, ajudam a nortear a família sobre a conduta proposta.

Clarice: “(...) A gente sabia através de conversa com os pais, em particular, em reunião a gente nunca conseguia perceber essas coisas. A reunião não é um bom lugar para diagnósticos, (...) é um coletivo. Poucos pais se expõem, é mais a gente. (...) Reuniões com cada família, (...) É nesses momentos que a gente consegue entender melhor essa criança (...).

Ivete: “(...) Dou lição de casa, (...) falo para os pais, é uma continuação do que está acontecendo na sala de aula, para a criança ter um termômetro do que ela está entendendo. (...) Os pais ajudam, eles não fazem a lição para os filhos, mas percebem: poxa, meu filho não está sabendo fazer a lição. (...) É um jeito da família estar mais próxima. (...) Não precisa fazer pela criança, pode estar do lado. (...) estar acompanhando, sabendo o que o filho está aprendendo. Vai ter reunião, vai ter a festa junina, vai ter algum evento, para estar junto (...)”.

Mas é no contato com a família na perspectiva do diagnóstico da subjetividade que os conflitos mais afloram, especialmente quando relacionados à falta de clareza do professor sobre o que exatamente investigar, ou buscar, com esse contato. Reconhece-se a importância desse espaço de diálogo, especialmente para clarear pontos obscuros da resistência infantil ao conteúdo trabalhado, ou a compreensão de mudanças comportamentais, mas ressalva-se que

não é possível, nem de interesse, instaurar essa investigação individualizada com todas as famílias. Investigar com a família ajuda a evitar rótulos, encaminhamentos desnecessários para especialistas externos, ou adoção de medidas disciplinares quando a demanda é por acolhimento, não por contenção.

Ivete: “(...) No grupo não vejo como tão importante saber (...). Se eu for trabalhar com uma criança ou duas, eu vejo que é fundamental saber a história, (...) entender essa criança (...)”.

Vera: “(...) Para quem está indo, está tudo bem, está acompanhando, não. Nenhum depoimento que assombre. (...) Mas aquelas crianças que não aprendem (...), a gente vai tendo que circular nessa história familiar, mobilizar informações que deem elementos para encontrar uma entrada para essa criança, ou ajudar a família a procurar outras instituições, ou um outro aparato que ajude a criança e isso reverbera na escolarização (...)”.

Cristina: “(...) Quando você chama a família, você entende (...). Essas crianças que chamam nossa atenção porque não aprendem, a gente vai dando uma importância para isso na pesquisa de algo que possa fazer um nó e essas crianças possam aprender. Para essas crianças, percorrer essa história familiar é interessante. Para algumas outras que estão na escolarização (...) eu não quero, não faz sentido, só as vezes pode contribuir com o projeto pedagógico (...)”.

Cristina: “(...) Se você não conversar com a família vai ser rótulo, aquele menino difícil, desobediente, ou vai para a falta, vai para o caráter, ele é mau, ou vai para a deficiência. Ele tem algum problema, está justificado, o problema não é meu, manda para o especialista e não era isso (...)”.

Cristina: “(...) Não dá para fazer isso com a sala inteira. (...) A gente não tem tempo para conhecer as famílias nesse nível, mas quando aparecem questões, seja de limite, ou de dificuldade de aprendizagem, a gente tem essa possibilidade de chamar os pais para conversar, numa boa, tirar dúvidas. (...) Quando chamo, quero entender (...)”.

Porém, não raras vezes, as crenças e convicções da escola sobre os pais conduzem os parâmetros da investigação, caminhando para a consolidação de certezas, que pouco esclarecem possibilidades de movimento para aquela criança. As reflexões sobre os determinantes da família na personalidade, no comportamento e no universo imaginário da criança, mas mais especialmente as convicções sobre como a origem familiar determina as possibilidades e limites daquela criança, são lógicas que podem, ao invés de incitar esclarecimentos e brechas de atuação, estabelecer limites de investimento. No Projeto Desafios, a investigação sobre a história familiar da criança era subsidiada por um questionário específico, que buscava determinar o perfil socioeconômico enlaçado com elementos da relação da família com a escrita, a leitura e a literatura. Esse tipo de investigação, quando levanta possibilidades e constrói hipóteses, ajuda a nortear a

investigação do professor e se demonstra eficaz, como a formulação da ideia de que o contexto de oralidade da família, mais que a própria configuração como “família letrada”, é facilitador da entrada da criança na leitura e na escrita. No entanto, é preciso relativizar teorias antigas sobre a dificuldade de letramento de crianças oriundas das camadas mais pobres da população, como a teoria da carência cultural debatida no capítulo 2, porque essas crenças trazem poucas ou nenhuma contribuição para a escolarização, além de fortalecer estigmas e preconceitos. Quando Clarice sugere que talvez a não alfabetização dos pais interfira e que outras estratégias precisam ser elencadas para atingir o objetivo, a reflexão se abre, mas quando ela finaliza acreditando que não tem como achar que a criança vai se alfabetizar, se essa cultura só vier da escola, ela estabelece um determinismo que, além de carecer de sustentação, pré-estabelece como de fracasso o futuro de milhões de crianças que só terão na escola a oportunidade de se aculturar. A mesma lógica é encontrada no relato de Viriato, quando admite que a origem do aluno diz muito sobre a maneira como ele encara muitas coisas, abrindo brechas de investigação que simultaneamente são fechadas pela crença de que a origem do aluno vai dizer das possibilidades futuras dele, excluindo, hipoteticamente, sua própria possibilidade de intervir, como professor, no que diz respeito à escolarização. Jussara se demonstra mais alertada sobre o erro que é se relacionar com as dificuldades de aprendizagem como um jogo de culpa entre a família e a escola, mas ainda sem encontrar respostas de conduta diante da percepção de que a relação com o conhecimento não se constrói só na sala de aula. Admite-se como preceito ontológico que a criança terá mais facilidade de aprender, se na família encontramos uma cultura oral forte, ou mesmo se uma cultura letrada estiver inserida em sua família, como apontaram os próprios resultados do Projeto Desafios que norteiam as convicções dos entrevistados, mas de forma alguma se pode estabelecer uma relação de causa e efeito, porque esta é uma variável, não uma fôrma.

Viriato: “(...) A origem do aluno diz muito das possibilidades dele, ou a maneira como ele encara muitas coisas (...)”.

Clarice: “(...) Aquela criança que não se alfabetizou, não tem nenhum empecilho, mas em casa talvez os pais também não se alfabetizaram. Talvez ela não conviva com a cultura letrada, não tem livros, então vai ter que ter um outro trabalho, pensar outro projeto, outro percurso para ela poder se desenvolver, como leitora e escritora. Não tem como achar que ela vai se alfabetizar sendo que a escola é o único lugar em que aquilo é propiciado, favorecido, ofertado para ela (...)”.

Jussara: “(...) Não quero cair no erro quando faço uma avaliação sobre o aluno de jogar a culpa na família. O aluno é assim porque a família é assado. Minha experiência, com os alunos em dificuldade, que são aqueles que a gente acaba fazendo mais reunião com a família, investigando mais, sempre acabo fazendo

associações com a relação com o conhecimento dentro dessa família. Não é uma coisa que se constrói só na sala de aula (...)”.

Vera: “(...) Elas têm muito mais facilidade de aprender os conteúdos escolares se a cultura escolar está na casa delas (...). Eu ensinei para você e você vai ter essa cognição de aprender aquilo que eu quero que você aprenda, isso algumas famílias vão transmitindo. Uma criança que está menos nesse mundo de cultura escolar, menos civilizada? Não sei qual que é a palavra, é da experiência corporal também, essa prontidão, (...) então os atendimentos, para aquelas que não vão aprendendo com a massa. Tem uma frase que a mãe falou, uma fantasia que ronda. (...) Como a escola, a escolarização, o ensino, é colocado na família. Não é para fazer aquele discurso: se é pobre não vai ler, nunca vai aprender, (...) mas talvez precise de mais apoio da escola (...), um Q a mais (...)”.

Outro nó afetivo relacionado ao contato com a família diz respeito às projeções conscientes ou inconscientes do professor, sustentadas pela escola, sobre a origem familiar, ou o perfil dos cuidadores dessa criança. Ao não ter clareza sobre os objetivos da investigação familiar, os professores atribuem sentimentos e valores morais a esses contatos, que reverberam e provocam reações na família, relações competitivas e se resumem a interpretações de causa e efeito, que podem gerar subestimações importantes. O diálogo, que poderia caminhar para a parceria, vira confronto e ruptura e é a relação com a criança a que mais sofre consequências. O professor, não esclarecido de seus próprios objetivos e limites, confunde-se, perde-se, ultrapassa barreiras do seu conhecimento e presta-se a condutas pouco condizentes com um profissional da educação, mais afeitas a outras áreas, ou a outros especialistas, sem, no entanto, obter vantagens para seus próprios interesses na escolarização do aluno.

Ivete: “(...) Tenho medo de que se eu souber, eu possa fazer alguma diferenciação (...). Eu tenho medo de se eu sei a história de fulano, (...) você acaba não exigindo tanto da criança e ela pode responder muito bem (...)”.

Rebeca: “(...) Os pais querem contar da vida deles. Às vezes a gente faz até papel de psicóloga (...). A gente, como professor, faz papel de tudo (...)”.

Rebeca: “(...) Os pais valorizavam ele demais e aí ele não se esforçava para aprender (...). Era filho de uma professora, numa conversa ela falou assim: eu não me preocupei com essa questão da alfabetização, deixei que fluísse normalmente. Ele tinha tudo para se alfabetizar, a mãe dava tudo, livros para ler, levava em lugares que outras crianças não tinham condições de ir, teatro, cinema, brinquedos, tudo que ele quisesse, mas a família não estimulou isso (...)”.

Cristina: “(...) O período do terror passou, não vai mais morrer de convulsão, (...) mas a família continua tratando ele como um bebê (...). Ele não está querendo comer, vou dar comida na boca dele. (...) Aí eu já entendi. Ele tem seis anos biológicos, mas aqui ele tem 3 ou 4, porque ficou uns dois anos meio off. Não que a criança não aprenda, mas você percebe que a realidade dele é completamente diferente da dos outros. (...) Como fazer ele querer crescer? Ele está confortável

demais. Aí você vai juntando as peças. (...) tem a possibilidade de orientar, se ele disser que não vai comer, não precisa morrer por causa disso, deixa ele sem comer, uma hora a fome vai bater (...)”.

São nos resultados positivos encontrados através da investigação em que os professores se apoiam para seguir implementando a estratégia, identificando que esta facilita, traz interpretações diversas sobre as dificuldades, aponta caminhos para o resgate do desejo e a construção de parcerias produtivas com os pais e com a criança.

Ivete: “(...) Começou o ano super bem, no 2º trimestre aconteceu alguma coisa, mudou da água para o vinho, não só no comportamento, até na aprendizagem. (...) A mãe veio falar, (...) a gente vai conversando, acho que o G. está tão quietinho. (...) A madrinha dele morreu e ela ficava com ele todos os dias, era quase a 2ª mãe. Ele não tinha falado nada. (...) Começou a contar que as filhas adolescentes da madrinha vieram morar com ela, três adolescentes, mais o G., mais dois pequenos, então o mundo do menino virou (...) aí o olhar mudou mesmo (...)”.

Cristina: “(...) Chamei uma mãe para conversar, porque o filho não aprende. (...) O papai foi viajar e talvez um dia volte. A criança não fala com a mãe sobre o pai. Talvez ela perceba que aquilo mexe com alguma ferida, mas ela fala na escola. Minha mãe abandonou meu pai. Então essas frases (...)”.

Cristina: “(...) Um caso clássico, aquele menino que caía da cadeira, uma fala muito enrolada, se perdia com o próprio estojo, lancheira, mochila. (...) Rodopiava, destoava do grupo. Que é ponta fraca eu já percebi, tinha lá os que já estavam começando a ler e ele nem desenhando o nome. (...) Está funcionando, aprende, (...) coisas que os outros já aprenderam, mas está aprendendo. Aí você conversa com a família e descobre que dos dois aos três anos o menino teve uma complicação de saúde. Enquanto todas as crianças estavam na creche fazendo comidinha, o menino estava tendo convulsão, tomando remédio fortíssimo, a família estava fazendo tudo por ele (...)”.

5.8.2 A história familiar da criança, na percepção dos gestores

Luís considera que interessa para a escola, porque é inerente ao processo de escuta da criança, é o que ela manifesta e tem a ver com o que ela aprendeu com a família, porque essa família pode ter diversas configurações que determinam o processo desse sujeito, as constelações às quais ele pertence e os lugares sociais determinados para ele em seu contexto familiar. Para todos os entrevistados a criança é um sujeito que já tem história e se aproximar de sua história fornece elementos importantes para a compreensão de suas marcas subjetivas. É preciso abrir esse espaço, sem preconceito em relação ao que é, ressalta Marcos, na perspectiva do que a escola acha que deveria ser. É a curiosidade da escola sobre as pessoas que compõem sua comunidade e não suas formulações pré-concebidas de como a família deveria ser, que fornecerão ferramentas para o trabalho.

Luís: “(...) Me interessa quando a criança me traz, compartilha as coisas que tem e quer compartilhar (...)”.

Ana: “(...) Me interessa e interessa para a escola. (...) Esse olhar, essa preocupação, (...) sempre teve lugar para o processo da criança aqui, sempre teve lugar para essa escuta. (...) Faz sentido (...)”.

Marcos: “(...) Conhecer é legal, mas (...) não pode ter preconceito. É interessante saber de onde vem, para onde vai. Aqui no bairro a gente tem uma migração muito intensa, isso tem a ver com cultura (...)”.

Sara: “(...) Sempre tenho interesse. A gente é o que a gente aprendeu com a nossa família, aí a gente vai se transformando, mudando, aparando, aprendendo coisas novas. Eles aprendem o tempo todo com o outro que está com eles. Essa família pode ser uma avó, pode ser um pai com função de mãe, pode ser uma família com duas mães, com dois pais, uma família que mora todo mundo no mesmo quintal (...)”.

Esse olhar para a família só é facilitador do processo da criança na escola, se for criterioso, cuidadoso, tendo clareza do objetivo da escola de enredar o sujeito na escolarização. É preciso ter clareza, também, que só se terá acesso a um recorte, um fragmento, da dinâmica familiar, em relação com a escola. Sara sugere o olhar para a afetividade na família, os vínculos, o histórico do aluno na compreensão dos pais, como se estabelece a convivência em família, para compreender o que de reprodução aparece na escola. Não cabe à escola, ou ao profissional da educação, salvar a família, ou agradá-la. Para Marcos, se essa escuta não for possível, ela não é essencial para que a escolarização aconteça, demarcando também o preconceito social que permeia as relações entre a escola e a família.

Outro erro, apontado por Luís, é enrijecer a criança no lugar determinado pelo discurso do outro. É preciso criar espaço para que a criança construa a sua própria história na escola, que é uma nova instituição, com novas pessoas e, portanto, com novas possibilidades de ser e interagir.

Luís: “(...) Cada ser humano, em cada instituição, pode se colocar de uma maneira diferente da que se coloca em outra instituição. A partir do momento que a criança chega numa escola, aquele é o espaço dela na relação institucional. Ela vai querer construir a sua história a partir dos elementos que quiser explorar e compartilhar naquele espaço. Invadir esse lugar buscando referências de outras escolas, ou da família, trazê-la de um certo lugar rígido, cristalizado, eu não gosto (...)”.

Marcos: “(...) É legal, mas não é preponderante, não é determinante para a relação na escola. Você tem que fazer o seu trabalho. Não é porque é classe média, a família é bonitinha, se preocupa, que você faz o seu trabalho. Se é pobre não, aqui é perigoso, não dá para trabalhar. Tem que conhecer a criança (...)”.

Sara: “(...) Entender é ver a história desse sujeito em um fragmento (...). Vejo afetividade, essa questão dos vínculos, como foi o histórico, (...) se ocupou tanto se restabelecendo de problemas de saúde que não deu tempo de se ocupar cutucando os coleguinhas, o irmão, se ocupou tanto no meio dos adultos, que não experimentou um monte de coisas (...), o cara que os adultos ficaram oferecendo coisas materiais e outros estímulos e não teve contato com a mãe, com o pai, (...) essa construção desse relacionamento que é fundamental. Tento entender para saber o que eu posso fazer. Quando eu vou para essa escuta (...) não vou salvar o mundo, nem a família. Se eu falar alguma coisa que contribua (...) que bom para eles, mas o meu objetivo não é agradar a mãe, o pai (...) é um caminho para eu ajudar o cara. (...) Perceber como eu acesso, meu foco é esse sujeito, onde que eu pego, como vou enredar, como vou envolver, como vou trazer ele para o jogo que eu estou propondo. Nesse sentido ele é um sujeito que já tem história, se eu conhecer a história dele eu tenho mais material para trabalhar (...)”.

Diferente de buscar a história, é propor espaços de compartilhamento e relação com a família. Todos concordam que faz parte do trabalho da instituição buscar o contato e o vínculo com a família dos alunos. Relatam realizar pessoalmente esse trabalho, que também pode ser feito por coordenadores de série e pelos próprios professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo possível, o compartilhamento de perspectivas.

Ana: “(...) Acompanhar essas crianças de uma maneira bastante ampla, (...) se está bem, está brincando, dependendo do segmento você tem lá os indicadores. Um desses veios de trabalho tem a ver com a família, porque existe um diálogo possível e muito importante que a gente possa sustentar com a família, discutir algumas coisas levando uma outra perspectiva. (...) A gente acredita que a educação seja um processo de embates, são vários desafios e trazer a família para isso também é importante (...)”.

Marcos: “(...) A família tem participação nisso (...)”.

Sara: “(...) Dou dica para a família, ele está gostando de ler isso, ele está gostando de fazer aquilo, vamos dar mais corda, procura isso, procura aquilo, para ver se traz (...)”.

Mas, segundo Ana, educar pressupõe desestabilizar a criança, deslocá-la e essa desestabilização atinge também a família, gerando conflitos. É preciso levar em conta a disponibilidade dos pais, seja ela psíquica ou material, de tempo e de compreensão, para evitar rupturas, mas também é necessário reconhecer o limite institucional da relação, estabelecer os interditos que vão garantir que a escola possa cumprir o seu papel com a criança. Uma comunidade pouco participativa, pouco envolvida, pode ser um entrave importante para que a escola seja o espaço de aprender e caberá à instituição definir o perfil de sua comunidade. Na escola particular, essa definição surge nos processos de admissão e exclusão de alunos, mas na escola pública se relaciona mais com a configuração dos espaços e tempos mais afeitos à intersecção entre a família e a escola. Em ambos os casos, é preciso

estabelecer o lugar da escola como outro lugar social, que não é uma extensão da família e não se presta a atender aos interesses privados no espaço coletivo.

Ana: “(...) A desestabilização não é só do conhecimento, é também do entorno. Muitas vezes uma criança precisa da ajuda dos pais para fazer uma pesquisa, ou para ler um livro, ou para fazer um trabalho, ou para fazer uma entrevista, e a gente não tem esse apoio. (...) A gente tem tentado mexer nisso. Tem conseguido uma mudança de público (...). A gente faz reuniões incríveis, com figuras super, apresentando nossas propostas pedagógicas. Tem 1.500 alunos, vêm oito pais, vêm doze. Chamamos CC para falar sobre a escolha profissional, o desejo, a curiosidade, tudo isso (...) tinham 20. Ainda não tem essa entrada, esse canal. (...) Trabalhar a comunicação. (...) Foi muito raivosa, a gente estava com raiva de pai, porque irrita essa coisa de não vou na reunião, quero discutir pelo telefone (...). O menino repete de ano, repete de novo. (...) Como pode? Vai reprovar de novo? Quem a gente está reprovando? Não pode ser a criança. Vai passar de ano, vai seguir a sua vida, mas vai para outra escola. A gente não pode manter ele aqui e tem que falar para a família (...) são aqueles interditos que a gente tem que bancar. Isso é um entrave, um público pouquíssimo envolvido com a escola (...)”.

Ana: “(...) Não ocupar o lugar de serviço de atendimento ao cliente e sair disso com bastante tranquilidade e consistência (...) Quando chama (...), o que é importante? (...) Uma boa conversa traz benefícios para todos. (...) Um menino que (...) estava no 1º ano, (...) já veio da educação infantil com muitas dificuldades: de disciplina, agressividade, muito impulsivo. (...) Com todas as mudanças ele ficou muito mais desorganizado e machucou de verdade uma menina, com uma tesoura. (...) Os pais da menina tiraram ela da escola, queriam que a gente expulsasse o menino (...) obrigaram a família do menino a contratar uma AT para fazer a mediação. Por um ou dois anos virou outra pessoa, mas eu sentia muita falta da participação dos pais. (...) Viram um resultado tão positivo que contrataram uma AT para casa também. (...) Pais superabertos aparentemente, todo horário que eu oferecia eles aceitavam, mas não apareciam. Depois ligavam, pediam desculpas. Comecei a perceber a distância. Que tipo de benefício a gente está construindo para esse menino de verdade? Ele deu paz, está melhor, está conseguindo aprender, (...) mas sem a menina do lado esse cara não tinha nenhum estofo. Na hora da matrícula a gente vai ter que sentar para conversar, aí que as coisas puderam se reposicionar (...). Tinha levado o menino no psiquiatra, tomava uma medicação fortíssima. Parou a medicação, foi para análise, houve uma matrícula de fato. É nesse ponto que a gente pode construir um outro começo, um outro jeito de olhar para as crianças, para os pais olharem para as crianças, se olharem. A gente tem que ter uma estrutura legal para isso, uma boa escuta, (...) muitas conversas com os professores, (...) mas tem que ter essa coisa de alguém que assuma isso, pode vir que eu seguro. (...) Você dá um outro contorno para as coisas (...)”.

Marcos: “(...) Acho errado quando dizem que os pais das famílias da periferia não se interessam pela educação dos filhos. Eles se interessam, só que eles não têm tempo. (...) As mães deixam os filhos na escola e vão trabalhar longe, trabalham na limpeza dos shoppings, sei lá onde, voltam só à noite, então não tem como ter uma participação direta na escola. Mas os pais cobram, tem espaço no final de semana, uma reunião, os pais vêm. Os pais pegam no pé, não é assim: seu filho é um largado. Ficam sozinhos porque a família tem que trabalhar. É diferente de uma família de classe média onde você está junto o dia inteiro (...)”.

5.8.3 *A escolaridade anterior da criança, na perspectiva dos professores*

A história escolar pregressa da criança é fonte importante de informação para pensar não só as habilidades e conteúdos já trabalhados, através da verificação objetiva se foram desenvolvidos ou não, mas também as relações afetivas anteriores com a escolarização. Esse processo de escuta singular da criança, em seu contexto anterior, diz respeito à própria forma como a escola trabalha o vínculo atual, enxerga ou não as necessidades singulares e vai ser estimulador ou não para os comportamentos atuais da criança, seja no sentido da sua integração, ou do seu distanciamento. A supervalorização conteudista e a contenção excessiva da corporalidade em processos anteriores, são exemplos de intervenções que podem deixar marcas que vão se manifestar na relação que a criança propõe para a nova escola ou para a nova série.

Ivete: “(...) Reunião de passagem, preciso só saber quem não está alfabetizado (...) se tem que fazer alguma atividade específica ou não, saber se tem algum caso de doença, epilepsia, alguma coisa de saúde eu tenho que saber (...)”.

Rebeca: “(...) Ele não veio como as outras crianças que vem desde o 1º ano, conhecem a rotina da escola, já criaram um vínculo. Ele veio de uma outra escola que não tem esse cuidado (...) de vê-los como um ser que tem as suas necessidades. Ele trouxe coisas da outra escola, atrapalhar a aula, chamar atenção, bater nas outras crianças e ninguém mais tinha isso aqui, a classe já tinha resolvido essas questões, já tinha se constituído como grupo e era também uma criança que não fazia lição de casa (...)”.

Cristina: “(...) Chegou ponta forte, o que entregou foi a letra, depois o relacionamento. Lia fluentemente, (...) escrevia muito bem. Nossa, que ponta forte, mas que letrinha, né? Aí você vai olhar o desenho, não combina. Você tem a leitura de uma criança do 2º ano, o desenho de uma criança de quatro e você vai brincar, dificuldade de relacionamento, vai pintar, usa só uma cor. Aí você vai vendo as outras linguagens, você pede o material da educação infantil, (...) aí você vê. Professora, aqui eu sou 10 (...). Quando fui olhar o relatório e ver a proposta da outra escola, o recorte das atividadezinhas, (...) o caderninho, lição bem chatinha, mas o menino com um repertório incrível, (...) ele queria muito brincar, aí no relatório muito movimento de contenção (...) ele dava muito trabalho, era ponta fraca da escola. (...) chegou aqui como ponta forte porque foi à custa de muita contenção, aqui ele se sentia brilhante (...)”.

Assim como na investigação sobre as origens familiares, a escuta das experiências anteriores de escolarização deve ser realizada com objetivos claros e sob a premissa de que a criança é um ser em constante movimento, que reage e interage a partir das relações que estão sendo estabelecidas, não só na reprodução de vínculos e sintomas anteriores.

Ivete: “(...) Não quero saber nada pessoal, (...) quero que a criança tenha a chance de começar o ano de novo. Tinha muita coisa de falar, esse aí é terrível, pode esquecer, não dá certo. (...) Isso estigmatiza a criança, deixa rotulada. (...) Prefiro que ela comece o ano junto comigo, ano passado a criança não estava legal, mas esse ano ela está bem (...)”.

5.8.4 A origem econômica da criança como variável para a escolarização, na perspectiva dos professores

A qualidade da cultura oral familiar, assim como a projeção que a família faz da educação como um lugar de valor, de amor e de um futuro melhor, preferencialmente enriquecida por um apreço pela relação com o conhecimento, com a leitura, a escrita e atividades culturais relacionadas ao lazer e aos momentos de compartilhar, é o diferencial entre as famílias que mais contribuem para o desejo da criança pela escolarização, ou não, fazendo com que a discussão centrada na origem econômica da criança se torne falaciosa, como também já apontamos com Patto (1999), nos capítulos dois e cinco do presente trabalho. Essa interpretação não se dá sem contradições, sem o conflito do professor para nomear o que sente em relação a este aspecto do diagnóstico da subjetividade.

O limite sobre as contribuições que esse diagnóstico traz e a estigmatização da criança no lugar de déficit a partir da sua origem econômica se acirram e torna-se difícil alcançar um consenso sobre essa abordagem. Entre os que afirmam categoricamente que a classe social faz diferença, e portanto justifica-se investigar as configurações econômicas para compreender a subjetividade da criança na relação com o conhecimento, argumenta-se que esse fator se relaciona com as oportunidades de acesso que a questão financeira pode trazer, como viagens, passeios, cinema, teatro, dentre outras atividades culturais, ou o acesso e a relação com o material escolar, partindo do pressuposto de que este acesso, fora do contexto escolar, é facilitador das relações com o conhecimento. Jussara demarca também diferenças na corporalidade entre crianças de escolas públicas e escolas particulares, referindo uma demanda por um contato corporal mais forte entre as crianças da escola pública.

Viriato: “(...) Isso faz diferença. É equivocado dizer que todos somos iguais o tempo todo, apesar de ser um ideal iluminista. Temos que lidar com as diferenças. Temos que ter igualdade nos nossos direitos, igualdade de oportunidades, o que não acontece, mas todos nós somos diferentes uns dos outros. (...) Trabalhar com uma população de escola pública que pertence a uma classe social e econômica entre D e C é muito diferente do que trabalhar com uma população de classe econômica entre B e A, (...) a visão de mundo. Numa escola pública (...) as fronteiras são muito mais distantes (...). Essas crianças têm outras oportunidades. (...) Existe uma cultura em relação aos materiais escolares. A criança cuida do

próprio material, se ela perde um lápis vai ser difícil repor, ela vai cuidar daquilo e vai usar até o finzinho. Nessa outra escola existem sacos e mais sacos de achado e perdido (...) têm tantos materiais que eles podem jogar fora todos os dias que aquilo vai ser repostado. (...) A relação com os materiais de consumo é bem diferente (...).”

Jussara: “(...) A questão financeira das famílias incide nas escolhas, nos acessos a cultura, acesso a uma boa formação dos pais, aquilo que a família valoriza. Quem tem muita dificuldade financeira não vai ter nem possibilidade de consumo, nem possibilidade de conhecimento. O cara precisa comer. (...) Escolas públicas, (...) as crianças chegando perto mais rápido, abraçam logo, uma outra percepção do distanciamento ou aproximação que você tem com as pessoas. As crianças da escola particular não são tão dadas assim, tem o espaço delas (...).”

Vera: “(...) É inegável que o filho do professor acaba indo melhor. (...) A maior parte das crianças que vem desse mundo acadêmico chegam com uma formação muito boa, levam a alfabetização com muito mais qualidade (...).”

Para Cristina, que não vê diferença, o que marca a facilidade de inserção da criança na escolarização é o grau de maturidade e o repertório de vocabulário, assim como o desejo e a disciplina. Exemplifica com o caso de uma criança de renda familiar muito baixa com excelente prontidão para a alfabetização e outra criança que vinha de um nível econômico elevado e que não demonstrava maturidade para o trabalho com a linguagem.

Cristina: “(...) Não interfere. (...) Meu aluno ponta da sala, menino da comunidade, com uma situação da família muito difícil, tinha bolsa de tudo. Era brilhante de caráter, entendia tudo, se interessava por tudo. (...) Tem as dificuldades, tem as outras histórias difíceis, no primeiro ano a gente faz esse diagnóstico de repertório, às vezes está relacionado com uma vida mais humilde, salada para mim é alface, não tem outras coisas. Ao mesmo tempo tem a outra parte que tem dinheiro, mas trata o filho como um bebê. Um aluno classe média, a gente trabalhando horta, para ele tudo era salada. Era melancia, falou bola e fugia. (...) dava a função das coisas, (...) era aquela coisa do eu entendi o que você falou, não precisa falar o nome, eu vou te dar. A questão não é econômica, é aquela dinâmica que vai criando (...).”

Tangencia-se a ponderação de que a diferença não se relaciona tanto com a classe social da criança, mas sim com o valor que a família dá ao conhecimento, mais especificamente ao conhecimento que a própria escola valoriza, como o ler, o escrever, o calcular e o saber nomear e recitar conceitos e interpretações. É nesse sentido que a interpretação de que o acesso que os pais tiveram à escolarização é um fator determinante para a aprendizagem da criança, apesar dos inúmeros exemplos de pais com baixos níveis de escolarização que têm filhos que os superam academicamente, especialmente quando existem políticas públicas focadas no acesso e na qualidade do ensino. Os professores refletem que na contemporaneidade a relação de consumo com o ser, com o saber, com o ter acesso, dificultam os processos de escolarização. Para Jussara, a relação de consumo com o

conhecimento não desenvolve na criança um apreço mais refinado pela cultura e pelo saber e esse tipo de consumismo cultural não está só entre os mais ricos. No outro extremo, quando uma família não tem suas necessidades básicas relacionadas à subsistência (alimentação, moradia, saúde) atendidas, a relação com o conhecimento pode se tornar secundária. Novamente, não se considera necessário estabelecer esse diagnóstico para todas as crianças da turma, mas pode ser importante e trazer subsídios, quando a criança apresenta algum nível de dificuldade e na compreensão da natureza dessa dificuldade surge a questão econômica. Nesse contexto é possível sugerir estratégias, intervenções junto à família que ajudem a inserir a criança no universo letrado, como construção de uma pequena biblioteca familiar. Viriato reforça que reconhecer as diferenças não é discriminar, e sim a melhor maneira de promover a igualdade, no rumo de uma educação humanista, pois o que todas as crianças realmente têm de semelhante é o fato de viverem a infância e essa comportar características universais e de direito. O que surge como latente nessa discussão é que o conhecimento idealizado pela escola pode cumprir também o papel civilizacional, instaurando para o sujeito a ética do bem, apesar de essa ligação carecer de sustentação razoável.

Viriato: “(...) A gente tem que pensar na transformação se a gente pensa na educação por um princípio humanista. Toda criança é criança, vive a infância e isso tem igual (...)”.

Jussara: “(...) Há diferença, nem tanto a classe social, mas em relação ao valor que se dá ao conhecimento. O que tem que dê prazer, não uma moral: o conhecimento é bom. Um apreço mais refinado. É essa a diferença nas famílias. Pode até não ter tanta facilidade financeira, mas se tem esse ambiente em casa, a criança tem mais facilidade com a escola. (...) O apreço pelo consumo concorre com o apreço pelo conhecimento. O apelo pelo de aquisição de bens culturais só significa ter, (...) um monte de filmes do entretenimento de uma mídia que não explora a cultura de um jeito tão legal. (...) Eu estava digitando (...) o tempo em que cada aluno estava entregando as provas, (...) que celular é esse? Qual marca? (...). Como eles liam quem eu era (...) a partir do meu celular. Essa coisa do consumo também na escola pública. O desejo que eles têm em relação à imagem que têm de mim, achar legal minha imagem a partir dessas coisas que estão ao meu redor (...)”.

Vera: “(...) Se está aprendendo, que bom, tanto faz. Tem muitas crianças que são pobres e que têm uma família que adora, que se empenha, joga na escola uma esperança tão forte de transformação que a criança está melhor do que as outras, mas (...) pode ser um dado estar nessa situação, ou porque os pais não são alfabetizados e não conseguem indicar isso para a criança, aí a escola precisa arranjar um jeito de suprir isso, (...) mas não é uma consequência direta: é pobre, logo não vai aprender. (...) Mas tem sempre um caso (...) é filho de professor e tem muita dificuldade de alfabetização, casos escapam (...)”.

5.8.5 A origem econômica da criança como variável para a escolarização, na perspectiva dos gestores

Para Luís, a origem econômica da criança, em relação ao processo de aprendizagem, apresenta diferenças no que diz respeito ao repertório cultural ofertado, que pode ser um facilitador do processo, no entanto, o processo educacional implementado na escola pode se operar da mesma maneira, tanto com crianças muito ricas, como com crianças pobres. As crianças com menos acesso a bens culturais podem demandar mais tempo para estabelecer e aprofundar sua relação com o conhecimento, por outro lado, por serem menos tuteladas, podem apresentar uma maturidade e autonomia maior do que crianças que contam com mais proteção.

As crianças que têm dinheiro, têm mais acesso. Estudam nas melhores escolas, com profissionais mais bem formados, com mais paixão e interesse pelo seu trabalho por serem melhores recompensados e esses profissionais terão mais condições de movimentar a criança do que aqueles que estão sobrecarregados de aulas e de alunos, trabalhando numa lógica de sobrevivência. Apesar disso, ter mais recursos não significa usufruir de boas condições culturais, pois a lógica do consumo e a indústria cultural ofertam excessivamente bens que não coadunam com essa ótica de uma relação com o conhecimento que propicia mais desejo, apreço, senso crítico e ética. Segundo Marcos, é preciso garantir aos mais pobres o acesso aos bens culturais que a classe média já tem, assim como o acesso à diversidade, mas também é preciso garantir o acesso à cultura de qualidade para o público das escolas particulares.

Marcos denuncia, também, o abismo entre o padrão de escola pública gerida pelo governo do Estado e o padrão encontrado nas escolas do município de São Paulo. Segundo ele, as escolas estaduais são caracterizadas por uma abandono da educação dos filhos dos trabalhadores, que se expressa na precariedade das estruturas físicas e na falta de acesso a questões básicas, como a merenda escolar.

Luís: “(...) Faz diferença do ponto de vista de repertório (...). Óbvio que se tiver acesso a determinados recursos é um facilitador do processo, cinema, teatro, viajar, conhecer lugares, ver o mundo de avião e aí a geografia fica mais fácil. Do ponto de vista do processo da escola não faz diferença. A gente tem uma unidade que é para crianças da comunidade Y e uma unidade Z que é uma comunidade muito rica. O processo educacional, como ele opera, se dá da mesma maneira. Em relação a Y, em muitos casos precisa ter um pouco mais de tempo. Se pegasse essas crianças desde pequenas (...) daria conta de fazer uma formação sensacional. (...) Os pais têm menos posse, não têm condições de cuidar tanto, gera uma autonomia mais cedo do que uma criança que viveria numa espécie de bolha que o dinheiro pode comprar. (...) Uma coisa quase compensa a outra, a falta de repertório pela falta de dinheiro, essa criança tem muito mais autonomia, corre atrás, busca as

coisas que ela quer. Se ela estiver motivada, interessada. (...) As crianças aprendem muito, sejam ricas, pobres, negras, brancas, o resto é bla, bla, bla. Quem tem dinheiro, tem condições de estudar nas melhores escolas, as mais caras, e nessas escolas vão estar com profissionais que estão com prazer, tesão de ensinar, bem pagos, bem formados. Ter acesso a esses professores que vão movimentá-los muito mais que um professor que está dando 40 horas de aula, numa lógica de sobrevivência, numa lógica de que é a profissão que ele teve. Não há diferença, tem possibilidades (...)"

Marcos: "(...) O que falta (...) é ter acesso a todos os bens culturais que a classe média tem. (...) O objetivo é trazer o que a periferia não tem. Oferecer para esses filhos dos trabalhadores. (...) O Abujamra esteve aqui com o mesmo show que ele fez no SESC. A Fernanda Montenegro esteve aqui. Isso aqui é bonito, bem cuidado. O Estado abandonou a educação. (...) Nem coloca a educação como um princípio básico. (...) O (...) Centro Paula Souza, que está sendo desocupado pela tropa de choque, estava invadido porque as ETECs estão sem merenda (...)"

Marcos: "(...) Trabalhar a diversidade cultural. Na periferia estamos tendo acesso a estilos que eles ainda não curtem, porque não conhecem, mas se você trouxer, insistir para que eles conheçam (...). Desde que Paulo Freire foi secretário da Educação, aulas para preparação de aula, de curso, para estudo, porque senão você não consegue. Todo prefeito tentou tirar isso, mas não consegue, porque os professores não deixam. É muito importante. Outras diretrizes pedagógicas que favorecem a qualidade da educação. Se você visitar escolas municipais, vai ver escolas bem cuidadas, se visitar escolas estaduais você vai ver escolas caídas, escolas abandonadas e a aprendizagem dos alunos não se dá só em sala de aula, se dá em todos os momentos, dentro da escola e fora da escola, então tem mil formas (...)"

Sara diferencia claramente ter dinheiro, de ter educação. Exemplifica com o pai que, diante da queixa escolar relacionada ao baixo repertório de vocabulário do filho, responde com a oferta de 3 viagens para um parque de diversão na Flórida, Estados Unidos, no ano anterior. As famílias de classe média e alta, na percepção dos entrevistados (como já pudemos refletir no capítulo 2, sobre as avaliações externas) mobilizam um verdadeiro "exército" de profissionais, como Acompanhantes Terapêuticos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos, psicanalistas e professores particulares, sem no entanto conseguirem, num número grande de casos, deslocar a criança de suas dificuldades com a escolarização. O que Sara aponta é que o repertório que favorece o processo de escolarização é aquele que abre as portas para a curiosidade, desperta os sentidos na busca por conexões históricas, geográficas, sociais e afetivas. O repertório cultural que favorece a escolarização é aquele que se constrói coletivamente e que atende ao interesse de ser e existir em relação com todos os outros que compõem nosso universo de vida e esse repertório não é favorecido pelos contextos privados, pelas relações consumistas com o saber, que não diferenciam do ter e pelos bens que não facilitam o pensar, o fomento do repertório e do senso crítico.

Sara: “(...) Interferem se as possibilidades econômicas contribuam para a educação, porque você pode ter muita grana e não ter possibilidade de educação nenhuma. Uma criança que o pai estava indignado, ele foi três vezes pra Disney ano passado e ele não faz a parte dele. Como eu vou argumentar isso com você? Não tem como. Não é disso que eu estou falando. Foi três vezes para Disney e tem um repertório ruim, vocabulário ruim. Não é de uma fala errada (...), é de ser muito pobre, até em relação às palavras de uso cotidiano (...). Depende. (...) Ajuda se for uma família que proporciona viagens para lugares legais, para olhar, para conhecer, não porque tem glamour, quero ver porque é bonito, tem praia, tem colina, tem areia e por que é desse jeito? Será que já foi debaixo do mar? Se você tem essa possibilidade, livro custa caro nesse país. Você quer fazer um curso, mesmo que vá no SESC, tem que se deslocar, vai comer, esse pai vai ter que ter um tempo, não adianta ter um monte de grana e não estar com o cara nunca, vai ter que estar presente. Eu vejo famílias muito humildes, mas que têm a presença do outro e a criança está bombando de aprender e de saber e ter curiosidade (...) e vejo famílias que têm grana e não ajudou em nada para esse cara aprender (...). Interfere, pode contribuir, mas o que interfere mais é esse outro que está se relacionando (...)”.

Ao explorarmos a relação da criança com seu contexto de aprendizagem, através das relações familiares, a escolaridade anterior da criança e a origem econômica, pudemos entrar em contato com uma reflexão recortada a partir da experiência dos profissionais entrevistados, sem a pretensão de que esse recorte explorasse todo o universo de interações possíveis entre essas variáveis. Pudemos perceber que a relação com o conhecimento proposta pela escola pode ou não ser facilitada pela família, a depender com a forma como coaduna com os valores compartilhados, o apreço por uma cultura oral ou letrada, a valorização e intercâmbio de relações com o conhecimento que atuem a favor da curiosidade da criança e os contextos sociais em que está inserida. Finalizaremos o capítulo sobre o diagnóstico da subjetividade propondo uma discussão com os entrevistados sobre os instrumentos de avaliação de que dispomos na escola e de como eles podem coadunar com o olhar proposto no presente trabalho.

5.8.6 Avaliação de processos x processos de avaliação, segundo os professores

O termo avaliação, ou o que chamaremos de processos de avaliação, são inerentes à cultura escolar e geralmente são relacionados à prova, ou à aferição do conteúdo assimilado pelo aluno após determinada sequência didática, que pode ser nomeado como um produto escolar. Esses processos de avaliação se diferenciam do que chamaremos neste trabalho de avaliações de processo, que serão melhor esclarecidas e refletidas logo mais adiante. Ao propormos essa diferenciação não negamos a coexistência de processos de avaliação e avaliação de processos, no contexto escolar. Eles não se opõem e são plenamente justificados, mas a eleição dos processos de avaliação como forma privilegiada de trabalho conduz para a

ideia de que a aprendizagem é um produto que pode ser mensurado e a ideia de produto está relacionada a uma cadeia produtiva, instaurando a homogeneização, a pasteurização e as relações consumistas e conteudistas com o conhecimento, que afastam a autoria do aluno. Os processos de avaliação, quando únicas ferramentas da escola, não possibilitam o diagnóstico da subjetividade.

A prova, a avaliação, é uma ferramenta objetiva, considerada necessária para avaliar como os alunos estão em relação aos conteúdos. É uma característica da escola e é uma forma de o professor supervisionar se o aluno aprendeu, ou não. A prova é um documento que registra a escrita do aluno. Para a maioria dos participantes do Desafios, as provas de conteúdo são quadradas, são ferramentas *pro formes*, sendo muito recente a ideia de que a avaliação deve servir para alguma coisa além de atribuir notas aos alunos. É algo que já começa a fazer parte do discurso, mas que ainda não se inseriu na cultura escolar.

Viriato: “(...) A avaliação é de produto, não de processo, sempre ao final de uma determinada sequência didática, verifica-se se o aluno apreendeu os conteúdos ou não. É muito recente que os processos de avaliação sirvam para algo além de atribuir uma nota. (...) Essa ideia não faz parte da cultura da escola, de que a avaliação pode servir como ponto de partida para as mudanças. Ela faz parte do discurso, mas não faz parte da cultura (...)”.

Ivete: “(...) Tem a avaliação que é aquela quadradinha, vão fazer as atividades avaliativas que são as provas, a gente deu o conteúdo x (...). Às vezes a prova é mais o *pro forme* (...)”.

Rebeca: “(...) Tem as avaliações somativas, no final do semestre, especificamente do conteúdo (...)”.

Cristina: “(...) Essa coisa de prova, a gente precisa desse papel, que é um documento. No final (...) é só um documento. (...) o papel com a letra da criança, para dizer que foram suas palavras. (...) É só um papelzinho, porque senão cola, colou, ferrou, acabou com minha avaliação, vou escrever para o seu pai (...)”.

Vera se posiciona com ironia ao pensar nos processos de avaliação, trazendo o sentido latente de que estes não coadunam com o ensinar e o aprender, mas sim com a necessidade de “provar”, para os pais, para a Instituição, que o aluno aprendeu e que está sob supervisão do professor.

Vera: “(...) Tem que ter a prova, você precisa provar, precisa dimensionar os que estão bons, os que não estão bons em relação à produção, porque a produção escolar está nisso, prova, avaliação. Tem que avaliar, como se eu fosse supervisora das crianças (...)”.

Faltam na escola as avaliações de processo, que no Projeto Desafios eram nomeadas como a “avaliação subjetiva das condições de letramento” e no presente trabalho podemos

considerar como inerentes ao diagnóstico da subjetividade. A avaliação de processo é nomeada por alguns professores como “diagnóstica”, numa referência mais construtivista, mas caracterizando-se em perceber como o aluno está estabelecendo a rota dele. Na comparação, o processo de avaliação seria marcar um ponto de chegada com o aluno, mas, diante do risco de a maioria se perder nesse caminho em algum momento e você perder esse aluno, você instaura a avaliação do processo, que prevê o acompanhamento do percurso que o aluno está fazendo. Se o professor acompanha as atividades, o dia a dia da criança, ele sabe quem vai conseguir fazer a prova e vai conseguir elaborar uma prova que dialogue com todos os alunos, tendo questões com diferentes níveis de complexidade. A avaliação subjetiva é apontada como muito mais eficiente para crianças que têm dificuldades de aprendizagem, além de evitar que a criança se traumatize com as provas e os demais processos de avaliação.

As avaliações de processo são consideradas também as melhores ferramentas para a comunicação entre pais e escola, para nomear as dificuldades, mas também o bom desempenho do aluno. Entre os diversos membros da equipe da escola que trabalham com a criança, elas representam instrumentos importantes para a reflexão coletiva, a passagem de ano e de turma, bem como o diálogo focado em temáticas que realmente serão significativas para a escolarização. Os processos devem repercutir na reflexão, reelaboração do conteúdo, da proposta do curso, a partir do desempenho da criança.

É através das avaliações de processo que o professor mais se apropria das características subjetivas da criança, porque permite desenvolver um olhar denso, detalhista e rico. Toda a relação com a escolarização se presta ao diagnóstico da subjetividade e permite que a criança seja vista e escutada em tempo real e longitudinalmente, através do registro das informações.

Nessa compreensão, a essência do avaliar pedagógico está em acompanhar o caminho subjetivo que cada criança faz para chegar na relação com o conhecimento. É possível, nessa estratégia, elencar as habilidades essenciais para a oralidade, leitura e escrita, matemática, além dos conteúdos procedimentais e aprendizagem dos conteúdos trabalhados, sem para isso submeter o aluno a situações de angústia excessiva relacionada a sua apropriação do conhecimento proposto, que muitas vezes geram traumas que se cristalizam como dificuldades de aprendizagem, mas tiveram origem na angústia de não errar, não ser aceito pelo professor, pela escola, de ser cobrado excessivamente pelos pais, ou outras dinâmicas emocionais que interferem negativamente na relação com o conhecimento.

Viriato: “(...) Avaliar o processo é perceber de que maneira aquele aprendiz está estabelecendo a rota dele. Deu dois passos para frente, olhou para esquerda, viu que não era o caminho, virou para direita, deu mais cinco passos para frente, bateu de cara na porta, virou para esquerda. Você vai vendo o caminho e não simplesmente dizer chega lá do outro lado e a gente se encontra. Se vira. A maioria se perde nesse caminho. Quem chega do outro lado corresponde as suas expectativas, sobreviveram, os outros você perdeu. Se você avalia o processo, vê o caminho que cada um seguiu e o que interessa não é chegar lá, é o caminho que você fez (...)”.

Ivete: “(...) Nas minhas ferramentas de avaliação tem a subjetividade e tem a objetividade e o resultado interfere bastante no planejamento. Em todas as atividades, (...) é diagnóstico, é avaliação, (...) o próprio processo já é avaliativo. (...) A gente vai mostrando quem está avançando, quem não está avançando, está regredindo, (...) levar tudo isso em conta. (...) por ser diagnóstica tinha que ter um único instrumento com atividades mais fáceis e atividades mais complexas, e tudo bem se a criança não fizer todos, (...) até onde ela consegue chegar, o que já consegue fazer, o que precisa de ajuda, a base do nosso planejamento é a diagnóstica. (...) A gente marca o dia da semana, vou corrigir e vou dar uma nota, que é o conceito, essa é uma. Aí tem a avaliação do dia a dia, pelo processo todo de aprendizagem. A avaliação mais do miudinho, mais subjetiva. Eu acompanho eles, eu sei quem está fazendo e quem não sabe. (...) Faço muito essa escuta (...)”.

Rebeca: “(...) O tempo inteiro fico muito próxima, ver como estão na leitura, na escrita, na matemática, na participação individual, a dinâmica da sala, tudo isso faz parte da avaliação. (...) Se a maioria tem dificuldade naquele conteúdo, você precisa retomar esse conteúdo de outra forma, as avaliações servem pra isso (...)”.

Vera: “(...) A gente usa muito a diagnóstica. (...) Todo trimestre a gente discute como vai ser. Diagnosticar quem está aprendendo, quem não está, quem está no processo, quem não está. (...) A gente não dá tanto peso para essa questão de nota. (...). A gente vai usando esse processo para comunicar às famílias também, é sinalizador de que aquela criança precisa de atenção, aquela família precisa ver que se no 3º ano aquela criança ficou retida aquilo é fruto de um processo. Todos estão aprendendo, mas com as exigências que vão surgir nos ciclos, como ele está indo nesse percurso. (...) Tem que estar muito com a criança como pedagogo (...)”.

Cristina: “(...) Quando você tem trauma com prova, avaliação é uma palavra feia, sei lá de onde vêm essas palavras (...)”.

Os professores trazem para a discussão ferramentas amplamente debatidas ao longo do Projeto Desafios, como as reuniões de passagem que estabeleciam “dobradiças” entre ciclos e entre anos, e os processos de reagrupamento, para que as crianças vivessem com mais frequência a experiência de estar entre aqueles que já sabem o mesmo e aqueles que já adquiriram maior competência nas diversas propostas apresentadas pela escola.

Cristina: “(...) Na faculdade a gente aprende que os seus registros pessoais são documentos tão importantes quanto a tal da prova. (...). Não estou escrevendo só para cumprir tabela. Quero que a professora do ano que vem leia, senão vai conversar com os pais e vai perguntar a mesma coisa. (...) Segunda conversa, pergunta outra coisa. Foi ganhando um outro peso (...) as reuniões de passagem. Antes era assim: a M. é uma fofa, mas gosta de conversar, agora esse aqui, é

terrível. Por que você traz essa informação? (...) não ajuda em nada (...). Preciso te contar que ele mal escrevia o nome, hoje ele sabe todas as letras, caía da cadeira, (...) a infantilização, o 1º ano foi todo esse trabalho com a família, com a mochila, hoje ele não cai mais, ele não bate mais nos amigos. (...) Você já chega, (...) é bom já continuar na pegada dos atendimentos (...), quando for fazer a sua diagnóstica vai olhar e já vai considerar tudo isso, na pegada. Vou conhecendo ele no processo, (...) vamos convocar, (...) também é tão legal falar que está tudo bem (...).”

As avaliações do processo podem ser elaboradas pelo próprio professor, como um método de trabalho individual e também como ferramenta institucional, compartilhada pela equipe. Jussara detalha as avaliações de processo que utiliza no ensino da linguagem: sentar e ler com os alunos; observar os alunos lendo sozinhos, em silêncio. Solicitar que os alunos tragam reflexões por escrito, feitas em casa, observando aspectos gramaticais e de interpretação. Compartilhar essas reflexões em sala de aula, diferentes pontos de vista de um mesmo texto. Avaliar a produção textual. Destaca-se a necessidade de valorização do trabalho com textos literários, em detrimento de textos como bulas de remédios, receitas de bolo, placas de trânsito. Considera-se importante trabalhar com a polissemia do texto, os aspectos estéticos e políticos, levar em conta como o aluno participa oralmente e o engajamento no projeto. Para as séries iniciais, os professores citam a contribuição do plano de ensino individualizado, propondo objetivos específicos para cada criança, relacionados ao tripé oralidade, leitura e escrita.

Entre as estratégias coletivas, destaca-se colocar as crianças para trabalhar em grupo, para que o professor se foque na escuta da relação de aprendizagem que as crianças estabelecem, assim como as rodas de conversa e rodas de discussão temática, que favorecem a escuta não só do conteúdo, mas também das relações entre os pares, o interesse, a agressividade ou a passividade, a liderança, o movimento político da turma na construção da identidade coletiva.

A Dinâmica da Senha foi citada como um processo de avaliação subjetiva nas turmas de 1º ano. Inspira-se no seriado “Castelo Rá-Tim-Bum”¹⁴. Para entrar na sala de aula a criança tem que responder uma perguntinha, que pode ser construída individualmente, ou uma proposta coletiva (cantar um trequinho de uma música que tenha tal palavra). Se é uma questão de somar, a resposta da senha vai mostrar para o professor como a criança está fazendo, se está usando os dedos, se é de cabeça. Para a criança é um desafio, é dinâmico, e

¹⁴ Castelo-Rá-Tim-Bum é uma série de televisão brasileira infanto-juvenil e educativa que foi produzida e exibida pela TV Cultura, entre os anos de 1994 e 1997, totalizando 90 episódios. Já foi transformada em filme e em 2017 inspirou a construção de uma exposição no Memorial da América Latina de São Paulo. (www.ratimbumcastelo.com.br. Acesso em: 11/11/2017)

para o professor é um diagnóstico, um compromisso de olhar diretamente para aquela criança, todos os dias, com diferentes linguagens.

Os instrumentos como a prova, o caderno, o livro, também são avaliados, na perspectiva do processo do aluno, que interferem na determinação da nota, ou do conceito.

Jussara: “(...) É legal sentar e ler com os alunos, (...) os alunos lerem sozinhos, em silêncio, em casa, trazerem reflexões por escrito, também aspectos gramaticais que está vendo com essa leitura, com essa interpretação. Corrigir isso em sala de aula, compartilhar diferentes pontos de vista. Produção de texto, quando o aluno escreve, li um monte, agora vou criar o meu texto. (...) Quero dar a reescrita porque senão esse cara nunca revisita aquilo que ele já fez, ver a ortografia, reelaboração das mil ideias. A avaliação perpassa tudo isso. Continuo em formas de avaliação tradicionais, mas também como o aluno participa oralmente, o engajamento no projeto, se vai fazer a apresentação de um texto teatral, ficou um mês ensaiando, trouxe um figurino, a entonação, a apresentação (...)”.

Ivete: “Os projetos individualizados também. O plano de ensino individualizado e lá tem que ter os objetivos, o que vai trabalhar, o que foi trabalhado. Como se fosse um portfólio. A gente fez uma reunião para ver quem são as crianças. (...). Tem a prova, tem o caderno, o livro, tudo o que eles fazem eu vou avaliando. (...) Roda de conversa, roda de discussão, eu vou escrevendo algumas coisas, depois eu retomo. (...) Tem aquelas crianças que tem muita dificuldade, você vai dar sempre o NS para eles? Porque é um rótulo muito grande, depende muito (...)”.

Rebeca: “(...) São várias formas de avaliação. Tem as avaliações diagnósticas que a gente faz no início do processo, em relação ao conteúdo, tem a observação do dia a dia (...)”.

Vera: “(...) Vê se tem oralidade, leitura e escrita, o cara não é bom em leitura e escrita, mas ele é bom em oralidade, ele vai chegar (...)”.

Cristina: “(...) Essa dinâmica que a gente tem da senha. Todo dia eles chegam, formam a fila, a gente vai fazendo as perguntinhas. Isso pode ser desde uma diagnóstica, eu pego dois dados, quanto que deu, a gente soma, para ele pode ser só um desafio, mas eu vejo como ele está somando, se está usando os dedos, se fez de cabeça, é um scanner, (...) é no compromisso de você ver o menino em diferentes linguagens, senão eu só vou falar que ele é pré-silábico, ou é alfabético, lê que é uma maravilha, mas onde eu coloco que a letrelinha dele é tremida e o desenho dele é pré-esquemático? (...) Ele só pinta com o vermelho, não, ele lê, está ótimo. A avaliação é só provinha? (...) No projeto a gente tinha o tripé. Não era só a escrita, mas também a leitura e a oralidade (...)”.

É importante nesse processo diagnóstico que o professor tenha consciência do que está querendo saber, identifique as exigências de cada ciclo para, a partir do diagnóstico do processo, perceber se a criança vai chegar.

Para promover essa leitura, desenvolveram-se diversas estratégias de registro do desempenho do aluno. Foram citados o portfólio, ou o relatório individual semestral, que tem espaço para registrar a dinâmica da criança com a alfabetização, não só o rótulo: pré-silábico,

alfabético, mas também como está a letra, como está o desenho, o uso de cores, as diversas linguagens. O boletim contendo categorias interpretativas dos conceitos, para auxiliar a sinalização do processo para a família e a criança, e as tabelas e anotações buscando categorizar conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais.

Ivete: “(...) Se está realmente se esforçando, fazendo o que ela pode, coloco lá no boletim, no relatório. Sempre parto do que ela sabe, mas ainda precisa melhorar algumas coisas. Relatório semestral, tem os objetivos direitinho, tem três colunas, se ele está ótimo, maravilhoso, atingiu, a 2 que ele quase atingiu e a 3 que ele ainda não atingiu. A legenda marca muito e é para os pais também. (...) A nota é o conjunto de tudo isso e eles têm acesso a tudo isso. É um conceito bem construído (...)”.

Rebeca: “(...) Eu tenho minhas tabelas de anotações, desde conteúdos procedimentais, conteúdos conceituais e conteúdos atitudinais. Anoto mudanças que você viu acontecer. Tenho avaliações em relação aos conteúdos trabalhados, para também ver o progresso dessa criança (...)”.

Cristina: “(...) A gente foi criando esses outros documentos de registro, o que cada um fazia no seu caderno, fui indo para as tabelas e cada um foi fazendo do seu jeito, não importa, mas foi ganhando um peso. Aos poucos isso foi incorporando. (...) a gente quer fazer o portfólio, é legal ter a produção do menino, até para ver a letra tremida do menino que lê melhor que menino do 3º ano. Eu coloco: veja esse desenho. Hoje fica cada vez mais claro para mim, não é só a proposta da escola, acho que é você que vai evoluindo, vai amadurecendo. É importante ver todas as linguagens. (...) Cola. Escrevo no cantinho, isso já é um dado, porque se ele estivesse sabendo, para que ele vai colar? Você usa a situação. Coloca o que sabe, mas eu não sei. Deixa um espacinho em branco. Lidar com aquele branco (...)”.

O tempo da escola é um dos grandes desafios para o exercício do diagnóstico da subjetividade e a gestão do tempo é a essência do projeto pedagógico, para além dos conteúdos. Levar em conta o tempo é saber que existe o tempo da criança, o tempo do grupo, o tempo da escola e também o tempo do professor. Para que o tempo permita esse trabalho, é preciso desvencilhar-se de documentos inúteis, de informações inúteis, para potencializar o que realmente é importante para as estratégias de condução do processo.

O diagnóstico da subjetividade dá bastante trabalho, exige do professor disponibilidade, clareza, foco e conhecimento, além de abertura e disponibilidade para o compartilhamento de dados e informações no trabalho coletivo, fatores que dificilmente estão disponíveis, tanto pelos processos insuficientes de formação de professores, como pelas políticas educacionais presentes na escola pública e na escola privada. Os professores se sentem oprimidos, como registra Jussara, porque a escola privilegia estratégias que dizem pouco sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem, colocam uma grande quantidade de crianças numa mesma sala e deixam o professor sozinho para lidar com um fenômeno que é

essencialmente coletivo. A presença de um segundo professor na sala é fundamental, e este pode ser um professor auxiliar, um estagiário, ou um profissional com outra formação.

É na valorização do trabalho coletivo na escola que a importância do processo se destaca, em detrimento da valorização do trabalho individualizado, que fatalmente responde melhor à visão da educação, do ensino e da aprendizagem, como produtos.

Mas as estratégias subjetivas são as menos valorizadas porque na atualidade a escola está muito focada na gramática, ou no vestibular. No caso do Ensino Médio, por exemplo, as escolas obrigam o professor a só exercitar o texto dissertativo, em função da redação no vestibular. A escola não dá o tempo da elaboração, não promove a reescrita, não permite que o aluno revise o seu texto, encontre seus erros de ortografia. Esse foco distorcido no resultado tem feito com que algumas escolas promovam um processo de garimpagem, propondo cada vez mais cedo que alunos com menor desempenho saiam da escola, para que ao final do EM os que sobrevivam passem no vestibular e essa é também uma demanda que cada vez mais tem vindo das próprias famílias, que veem a escola como uma prestadora de serviço que deve entregar ao final do tempo o bom resultado no vestibular.

Na lógica da educação produto, a avaliação é um instrumento assimétrico, de controle, na qual professor também é avaliado por coordenadores e diretores por sua produtividade e pelos resultados que alcançam seus alunos, instigando-o a reproduzir a lógica.

Viriato: “(...) Existe uma avaliação do professor, que é feita pela equipe de coordenação e direção, o que é assimétrico também, porque por outro lado os professores não avaliam os seus gestores (...)”.

Jussara: “(...) Tem tendências aí que acabam dando uma primazia a textos que não são literários, que eu não considero tão divertidos, tão importantes. Não lidam com a linguagem em todo esse aspecto polissêmico, ou estético, ou político. Tendências de na escola dar primazia para a gramática, ou para o vestibular, vamos exercitar muito o texto dissertativo. (...) Numa escola desse sistema apostilado, por exemplo, muito voltada para o vestibular, queria dar uma dissertação e depois que corrigisse, o aluno fizesse a reescrita do texto, a escola falava não, tem que dar várias dissertações, não vai ficar perdendo tempo em fazer reescrita, vai dar um novo tema, (...) não tem tempo para reescrita (...)”.

Jussara: “(...) Eu revejo a minha prática nas avaliações, mas o tempo oprime o professor e não dá tempo. Tenho que dar conta de fazer uma prova no dia x, para fazer o conselho no dia y, fazer tantas avaliações dentro do trimestre tal, para fechar a nota no dia tal e ao mesmo tempo tenho um planejamento. As coisas que se colocam a mais dentro do planejamento, (...) o tempo não dá tempo, (...) dá o que é possível. Talvez a gente vislumbre a possibilidade de explorar mais, mas acontece que não dá tempo (...)”.

Ivete: “(...) São muito preocupadas, a escola e as famílias, com o vestibular (...). Essa cobrança está vindo cada vez mais para baixo. Antes era só o 3º do médio que

se preocupava, aí passou o médio inteiro a se preocupar, depois começou o pessoal do 9º a ter que se preocupar com isso. (...) Foi indo, (...) nas particulares eu vejo bastante, tá vindo até o 1º ano. (...) Se a criança não está acompanhando é convidada a sair da escola. (...) Eles vão garimpando e essas crianças vão para outras escolas que pensam em outras coisas. (...)”.

Ivete: “(...) Dá bastante trabalho, a gente passa umas três semanas reunindo tudo isso para fechar a nota (...)”.

Cristina: “(...) Quando a gente tem um outro professor ajudando nos registros, no acompanhar esse percurso, a criança ganha mais (...). A gente faz a passagem, tem todos os documentos para fazer, a gente também está aprendendo o que é documento útil, inútil, enorme, informação útil (...)”.

5.8.7 A Avaliação, segundo os gestores

As estratégias de avaliação comunicam e respondem ao Projeto Pedagógico da escola e devem ser pensadas tendo como foco o aluno que se quer formar. Devem ser pensadas e desenhadas coletivamente, para contemplar as leituras singulares de professores e alunos, mas também para delinear o perfil da escola. Ao mesmo tempo que deve ser consistente, o sistema de avaliação precisa ser dinâmico, capaz de alterar currículos e sequências didáticas e também capaz de ser alterado pelas devolutivas da comunidade e esse é um ponto de resistência constante entre os profissionais que atuam na escola, que persistem na ideia de que a avaliação reflete a aprendizagem, mas não deve interferir nas metodologias de ensino, como pondera Ana ao perceber a forma traumática como a comunidade recebeu essas reflexões. O teste constante e o olhar atento da gestão para os resultados atingidos com as propostas implementadas permitem um sistema orgânico, em diálogo com a identidade da instituição.

Luís: “(...) Esse projeto tem 4 anos. Todos os projetos que a gente conhecia morreram no sistema de avaliação, se você tenta fazer um projeto diferente, seja ele qual for, e reproduz no sistema de avaliação o mesmo modo de avaliar que todas as outras escolas estão fazendo, você afunila e amarra todo o sistema. Pensávamos o que a gente queria do nosso aluno, que tipo de aluno a gente queria formar. Um aluno com potência, dar conta de enigmas, na escrita, só que não só esse aluno potente no sentido da prova, a gente queria um aluno que soubesse se comunicar de forma plena (...)”.

Ana: “(...) O currículo interfere nos resultados da avaliação. Os resultados também vão voltar a interferir no currículo. Estamos fazendo muitos ajustes, (...) usar várias propostas, ideias importantes, interessantes. (...) A gente transformou o nosso currículo para um currículo por competências e essa passagem foi muito traumática, é tudo muito bonito, papel aceita tudo, (...) mas quando foi implementar foi muito traumático. Não entendiam, nem todo mundo concordava (...), a gente está tirando o pé do acelerador. Os retornos vão acontecer. Começou em 2013. Foi caótico. Em 2014 um pouco melhor e ano passado a gente foi fazendo um monte de adaptações (...)”.

Marcos “(...) A avaliação que importa não é a individual, é a coletiva, o professor fazer sua avaliação junto com os seus colegas. Tem a avaliação da prova, e tudo isso, mas tem que ter isso também, não só isso (...)”.

Luís detalha o sistema de avaliação, que podemos tomar como exemplo para pensar a avaliação como reflexo do Projeto Pedagógico, a comunidade a que pertence e o compromisso em criar instrumentos capazes de abarcar a diversidade e estimular as habilidades necessárias para a construção do perfil de aluno que se quer formar.

As estratégias singulares de cada escola são fundamentais para alavancar os objetivos propostos, sob o risco de burocratizar todo o processo pedagógico e incorrer no erro de só olhar para a criança na lógica da punição e da exclusão, como denuncia Marcos.

Luís: “(...) Quatro instrumentos, todos com peso igual, no EM muda um pouco. Temos a prova, vale 25% da nota, a ideia de (...) dar conta de desafios, códigos e situações. 25% da nota é caderno, que é a ideia do processo, dessa negociação, do espaço de conversa entre professor e aluno, recriação da aula do aluno no seu caderno, no seu dia a dia. (...) 25% da nota nós chamamos de Avaliação não Escrita, é um projeto interdisciplinar, o foco é apresentar determinado conteúdo (...) num outro tipo de plataforma (...), vai passar por teatro, performance, mímica, repente, recorte e cola, rádio, para ganhar potência na comunicação (...). É em uma matéria que ele faz e a nota vale para todas, porque o foco não é o conteúdo, é o suporte, a apresentação. É uma semana extremamente bonita na escola, é extremamente criativa e as crianças ficam muito animadas com essa ideia dessa exposição. (...) 25% da nota é Síntese. (...) Precisa, a partir de um suporte, (...) escrever um jornal, um manifesto, escrever um quadrinho, escrever sobre como é um mundo perfeito, e é um processo que vai olhar para a maturidade da criança na relação com o conhecimento, envolvendo todas as áreas. (...) A ideia é que a cada 6 meses temos uma fotografia da criança, que dá conta de todo repertório dele, além do que acontece na sala de aula. No EM (...), 50% é prova, 25% continua caderno, e 25% Síntese e ANE são unificadas, (...) a ideia de eles viverem um grupo de pesquisa, com orientador, para aprenderem toda a estrutura metodológica de uma pesquisa séria, adulta. (...) Tivemos experiências de pesquisas de pré-iniciação que gerariam um doutorado fácil. No 3º é a preparação para o vestibular, e alguns seguem com a pesquisa (...)”.

Luís: “(...) Colocou a ANE, uma avaliação no semestre que o aluno tinha que preparar durante 3 meses, 25% da nota em 15 minutos de apresentação, em algumas séries, 5 minutos de apresentação. No caderno é a ideia de um aluno que tivesse processo, que conseguisse perceber a importância do dia a dia, porque o conhecimento não se constrói em pouco tempo, se constrói num processo acumulativo. Na nossa escola a gente não tem campainha, se o aluno não traz uma caneta, ele fica para fora da sala e isso é o pior castigo, porque ele quer estar na sala, ele quer fazer o caderno, porque vai ser avaliado, vai ser lido pelo professor. Você muda estruturalmente a forma de o aluno se relacionar com o cotidiano da escola, o aluno se implica. Nós decidimos no EM traduzir as matérias pelo conteúdo que elas vão abordar, no sentido de não alienar o aluno, qual conteúdo ele vai aprender. A gente roubou obviamente das faculdades, que trazem na sua ementa o que o aluno vai aprender naquele semestre. Na Síntese o aluno precisa relacionar tudo que ele aprendeu de forma direta e indireta, produzindo um

pequeno trabalho de maior fôlego. Faz um trabalho no semestre inteiro, que consiga apresentar ao mundo o que ele pensa de determinado assunto, levando em conta todo esse repertório escolar e extraescolar e isso ser avaliado. Ser orientado por dentro da escola e no final acaba virando um projeto de iniciação científica. O aluno perde o medo de escrever, (...) ele vai vendo que ele pode formular, pode sistematizar aquele conhecimento. A ideia foi pensar que tipo de aluno a gente queria, aí a gente pensou que tipo de avaliação ia fazer (...).

Marcos: “(...) Individualmente a escola só fala de uma criança especificamente, quando ela tem problemas disciplinares, a escola erra nessa avaliação. As escolas hoje chamam o Conselho Tutelar contra a criança, e isso não tem nada a ver, a escola se exime da responsabilidade, é dizer que não serve para nada, não tem condições de lidar com isso. Expulsa aluno direto. O aluno é indisciplinado, (...) dá uma transferência para outra escola, o conselho aprova, arruma outra vaga para essa criança, a intervenção individual é essa. (...). A escola, quando discute sobre pouquíssimos alunos, é na lógica da indisciplina, da violência, de que esse aluno está atrapalhando os outros, atrapalhando a aula. Parar, falar: aquele aluno não está aprendendo legal, isso é difícil. Pensar que aquele aluno tem um potencial legal, mas não está trabalhando bem, vamos trabalhar com aquele aluno, não. A individualização de caso é mais para a disciplina, não senta para pensar os projetos (...).

Em síntese, o prisma do Diagnóstico da Subjetividade (conforme ilustrado abaixo) é composto pelo olhar para a corporalidade, decomposta nas ideias de corpo, memória e linguagem, para a criatividade, a fantasia e a imaginação e o sentimento de alteridade, construído com base em relações democráticas, coletivas e que sustentem o senso de pertencimento e cidadania. São elementos ainda para a reflexão do professor e para a escola as questões que envolvem o contexto familiar e a escolaridade anterior da criança. Vimos também que a eleição de ferramentas de avaliação desse processo, em detrimento aos processos de avaliação comumente empregados, são mais favorecedores ao diagnóstico da subjetividade.

Prisma do diagnóstico da subjetividade:

Na segunda parte do presente trabalho, composta pelos capítulos seis e sete, refletiremos sobre a Instituição escola norteadada pelo compromisso de ser um espaço capaz de favorecer o universo simbólico infantil, bem como as intervenções singulares e coletivas inspiradas no diagnóstico da subjetividade, na produção das relações com o conhecimento. Assim como partimos da ideia de diagnóstico das condições subjetivas de letramento para refletir sobre o diagnóstico da subjetividade no contexto do ensino básico, partiremos do conceito de ponto de giro proposto por Belintane (2017) para refletir sobre as intervenções mobilizadoras da criança para que essa se desloque de seus entraves, mas também as estratégias que propõem uma escolarização mais atraente, desafiadora, contextualizada e carregada do afeto, que encara as dificuldades como inerentes a todo processo de conhecimento, implicando professores e alunos na jornada que pertence a ambos, ou a todos os atores envolvidos com a escola.

6 Ser e conhecer, a partir da escolarização

Existir e conhecer são processos simultâneos e interdependentes. Somos basicamente aquilo que temos oportunidade de experienciar ao longo da vida, mas também experienciamos, na medida em que ampliamos nossas condições psíquicas de compreender, nomear e preservar as experiências que temos. Essa relação com o conhecimento é, por princípio, calcada na angústia e na frustração. Em Freud (1911/2002), angústia e frustração são impulsos mobilizadores do movimento, levando à necessidade da instauração do princípio de realidade. É da necessidade, da incompletude, da percepção de que algo falta, do não sei, num primeiro momento na ordem da necessidade, que vem o desenvolvimento de nossas habilidades psíquicas. A frustração da satisfação via princípio de prazer impulsiona a necessidade de novas hipóteses, testes de realidade e o desenvolvimento de habilidades psíquicas como a memória, a atenção e a consciência sobre as capacidades perceptivas. Mas angústia, que em Freud se relaciona com concentração energética excessiva, é algo que tentamos, a todo custo, evitar e nesta ordem a relação com o conhecimento pode ser altamente angustiante, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de suportar essa mesma frustração. O primeiro enfrentamento à angústia da falta de conhecimento, ou respostas para a falta, é a fantasia, ou possíveis respostas, motivos, para a falta. A capacidade de tolerância a angústia e a frustração são elementos impulsionadores ou inibidores dos testes de hipóteses, na medida em que o risco de perdê-las é um prenúncio do retorno da angústia e da falta inicial. A discussão que se impõe é que a capacidade da criança de chegar ao *insight* passa por sua própria capacidade de tolerar a angústia. A ligação com a realidade não é “natural” ao ser humano, ela precisa ser desenvolvida, estimulada, permitida, para que se propicie o pleno desenvolvimento das habilidades psíquicas e essa operação é de natureza afetiva, não intelectual.

Sándor Ferenczi (1933/2010), psicanalista contemporâneo a Freud, debruçou-se na elaboração de uma teoria do trauma que abrangesse seus aspectos positivos e negativos, a partir de duas perspectivas: 1. Sua função estruturante, necessária, inevitável e filogenética e 2. Os riscos que os traumas trazem ao projeto identitário do sujeito, à medida que não podem ser metabolizados e integrados ao organismo. Segundo o autor, são essencialmente os fatores externos, e não os internos, que impõem mudanças no aparelho psíquico e o desorganizam. Esse outro desorganizante, num primeiro momento, é a própria mãe, ao impor normas de higiene e cuidado que expõem à criança os limites das relações sociais, mas também ao seduzi-la e pôr em voga as fantasias e traumas sexuais precoces, considerados

pelo autor inevitáveis e estruturantes. Mas a base da compreensão do trauma infantil passa não pela vivência da situação traumática, e sim pela negação do adulto de que de fato algo ocorreu com a criança. Por outro lado, a história contada pela criança também é traumática para o adulto, que, incapaz de absorvê-la, imputa-lhe o sentido de mentira ou de fantasia, ou seja, é o descrédito absoluto da versão da criança que se configura como um trauma desorganizador, e não necessariamente os eventos traumatizantes, factuais ou não.

Com essa leitura, propomos abrir uma reflexão sobre a importância do ambiente, da família e posteriormente da escola, para a configuração do contexto de aprendizagem da criança, já que são essas instituições, primordialmente, que se configurarão como traumáticas, ou não, no sentido de permitir à criança ser e viver sua própria história.

Encontramo-nos com Melanie Klein (1931/1996), Donald Winnicott (1983) e outros representantes da psicanálise inglesa para refletir sobre uma visão de ambiente, primeiramente representado pela mãe, mas também possível de ser interpretado como todos que compõem o universo de cuidado do bebê, capaz de acolher e digerir a angústia e destrutividade infantil, abrindo as portas para os processos de sublimação descritos desde Freud, o que nos parece um primeiro caminho teórico possível para a compreensão da escola como um espaço de crescimento, também subjetivo, para além de apresentação de conteúdos didáticos.

Para Klein (1931/1996), o que vai propiciar uma relação mais positiva da criança com o conhecimento é a associação entre suas características afetivas, ou sua carga singular de destrutividade e pulsão de morte, e a capacidade da mãe, que para Winnicott (op. cit.) pode ser entendida como o ambiente em que a criança nasce e cresce, de promover uma continência a essa agressividade, mas também ao desconforto gerado pela necessidade, pelo reconhecimento da falta e pela frustração. A função do outro, nesse estágio, é oferecer à criança a ilusão de poder criar o mundo, a partir do desconforto. É preciso, muito precocemente, nomear o mundo para a criança, como uma possibilidade de elaboração psíquica da angústia, como possibilidade de estímulo e desenvolvimento da capacidade de pensar.

Klein defende a existência de um sadismo muito precoce no psiquismo humano, estrutural. Nesse momento, ainda não existem mecanismos psíquicos para dar conta dessa experiência destrutiva, que não sejam os mecanismos de negação da experiência: cisão ou projeção. O que é ameaçador, frustrante ou altamente angustiante é vivido então como o que não pode ser vivido, muito menos reconhecido como algo próprio. Para que essa destrutividade possa ser posta em cena, é necessário um ambiente que, de forma lúdica, a comporte. É esse o suporte psíquico inicial oferecido pela mãe. É também o suporte oferecido

pelo contexto da terapia psicanalítica e quiçá por bons educadores, porque a escola também pode promover esse espaço de elaboração e contenção, no sentido de estar com a destrutividade, ao invés da via privilegiada do recalque, da repressão e não admissão dos impulsos destrutivos, conforme já discutimos ao longo do capítulo cinco.

Em Klein, o psiquismo surge numa posição esquizo-paranoide, na qual as características frustrantes e angustiantes do objeto (o outro desejado), e do próprio psiquismo, não podem ser vividas. A destrutividade é sentida como um ataque ao ego incipiente. Já na posição depressiva, estágio superior do desenvolvimento infantil descrito por Klein, o sentimento de culpa frente a essa destrutividade cria possibilidades de contenção mais plena do objeto de amor, admitindo que este comporte o bom e o frustrante, possibilitando condições menos maniqueístas de relação com a realidade.

É a confiança desenvolvida a partir da identificação com objetos bons, a confiança na manutenção do amor do outro, que propicia a tolerância aos seus próprios sentimentos destrutivos. Num primeiro momento, é a própria capacidade da mãe de suportar os ataques destrutivos da criança sem perder o afeto ou sua própria autoconfiança como mãe, que faz com que a criança acredite em si mesma, mas essa mesma relação afetiva, esse mesmo jogo de suporte é proposto pela criança na escola, via transferência, e a postura continente pode propiciar um vínculo mais forte com o conhecimento. A agressividade, a rivalidade e a destrutividade são, nessa perspectiva, características a serem contingenciadas e posicionadas rumo à alteridade, à aceitação, ao respeito e ao limite ao desejo, na relação com o outro, não sumariamente eliminadas, como já refletimos neste trabalho.

Se concluirmos que dentro desse recorte teórico a predominância da posição depressiva é o esperado, também precisamos captar o movimento da criança, que deverá movimentar-se em seu universo de angústia, deverá perceber-se destrutiva, deverá sentir culpa e buscar formas de manter um objeto bom, que ela fatalmente agride por seus impulsos destrutivos. Esse é o caminho da sublimação dos impulsos destrutivos proposto por Melanie Klein. A destrutividade não pode ser negada, mas ao não ser negada ela encontra outras possibilidades de expressão, desloca-se para outros objetos, inclusive para os desafios intelectuais e físicos que podem e devem ser vencidos, desfeitos, adversários socialmente aceitáveis. Eis uma das inúmeras relevâncias sociais da escolarização.

6.1 Um ambiente favorecedor do universo simbólico infantil

Para Freud (1908/2002), nossa civilização repousa sobre a supressão parcial de nossas pulsões. Cada um de nós renuncia a uma parcela de nossos sentimentos de onipotência, ou das inclinações vingativas ou agressivas de nossa personalidade, que são investidas para a composição do acervo cultural comum, tanto de bens materiais, quanto ideais. Essas supressões decorrem das próprias exigências da vida, mas para o autor o fator determinante são os sentimentos familiares derivados do erotismo. Freud destaca ainda a importância do sentimento de religiosidade que sanciona a renúncia do indivíduo à satisfação pulsional. Àqueles que não se enquadram, são reservados os lugares de “assassinos” ou “gênios”, a depender da contribuição cultural que tragam com seu desvio.

A pulsão sexual, ou pulsão de vida, é múltipla, no sentido de seus componentes e coloca à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, através de sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, Freud nomeia de sublimação. Mas Freud nos alerta que existe, para a imensa maioria das pessoas, um limite além do qual suas constituições não podem atender às exigências da civilização e ultrapassar esse limite é a porta para o processo de adoecimento, representado pela pulsão de morte (1937/2002), determinando aí, também, os limites para a ação educativa. Outro limite apresentado por Freud para a ação dos professores (1914/2002) é que as relações projetivas iniciais, fundantes do sujeito, são as primevas, que o autor associa com os pais e “babás”. As relações afetivas que se estabelecem posteriormente na escola, com os professores e os colegas, são essencialmente reflexos dessas projeções iniciais.

Para Hanna Segal (1955/1991), o desenvolvimento do universo simbólico infantil é a via privilegiada para a sublimação das pulsões, concordando com Freud no fato de que a sublimação é a via privilegiada socialmente para aplicação das pulsões psíquicas sexuais.

No presente trabalho, essa interpretação do psiquismo humano corrobora a necessidade de fomento da aprendizagem social, afetiva e simbolicamente significativa, já que o universo simbólico se alimenta e se enriquece a partir do próprio contato com a cultura e a tradição.

Os primeiros interesses e impulsos da criança são dirigidos aos corpos dos pais e ao seu próprio e é a existência desses no inconsciente que dá origem a todos os outros interesses.

Klein afirmava que o brincar da criança é uma atividade sublimada e é expressão simbólica de ansiedades e desejos.

Um exemplo sugerido por Klein para pensar a lógica simbólica é a própria origem do pecado original de Eva. O que estava proibido por Deus era o acesso à árvore do conhecimento e o conhecimento proibido era sobre o próprio corpo, a própria sexualidade e a própria finitude. Conhecer sobre si implicava como castigo dar conta da dor da existência, do nascimento e da morte. Dar conta da destrutividade e da finitude inerente a cada ser humano. Permanecer na ignorância era a chave para evitar a angústia e é essa escolha que cada ser humano faz, estimulado ou inibido a partir do ambiente em que nasce e cresce. Porém manter a ignorância também demanda um dispêndio grande de energia psíquica, é preciso lutar contra a realidade e contra a insuficiência das satisfações obtidas no campo da fantasia, porque a impossibilidade e a morte estão postas diante dos olhos de todos.

Dessa forma, toda ideia precisa de uma continência ambiental para se sustentar, seja ela impulsionadora das relações curiosas com a realidade, seja pelo viés da repressão. De qualquer forma só existe o pensamento onde existem a dúvida e a angústia inerentes ao não saber. Dosar as experiências de prazer e desprazer da criança, tolerar sua angústia e não promover a pura gratificação, nem pura frustração, são funções essenciais àqueles que se propõem a promover o pensar, no outro.

Segundo Wilfred Ruprecht Bion (1962), o pensar é criado para dar conta dos pensamentos que surgem no psiquismo humano, ou é uma das três formas possíveis para lidar com a frustração diante da falta. A primeira é fugir, a segunda é adquirir uma estrutura onipotente, fantasiosa e a terceira é o pensar.

Nesse jogo, a criança se aproxima de um objeto frustrante, ou que frustra (e todos os objetos de amor comportam características frustrantes, ou por não conterem condição de plena satisfação, ou por se distanciarem em determinados momentos) identificando-o como mal e para Bion é a capacidade de *rêverie*, ou a capacidade do objeto de suportar essa projeção negativa e digeri-la, devolvendo-a como aceitável para a criança, que permite a integração do objeto no psiquismo infantil.

Portanto, é preciso deslocar o lugar de objeto mau na relação com o conhecimento e essa é uma função privilegiada a ser desenvolvida na escola. Se a tendência da criança, diante da frustração, é fugir ou arregimentar a ideia de um objeto mau, instaurando os categóricos "não sei" e "não gosto", é também no exercício do *rêverie* bioniano que propiciamos a possibilidade do desenvolvimento pleno de um aparelho psíquico propenso à sublimação, ao vínculo social e às formas produtivas de relação com o saber, sobre si e sobre o mundo.

Belintane (2017) vai localizar na proximidade com os conceitos de escuta e transferência da psicanálise o posicionamento de ponto de giro, que detalharemos no próximo capítulo, como uma possibilidade de manejo dos “nãos” da criança através da atribuição de um sentido flutuante a essa negativa, fugindo da polaridade, instaurando um vazio de compreensão que permita vacilações e deslocamentos rumo a outras representações de sentido.

Para os entrevistados, diversas características da Instituição escola vão determinar se ela atuará favoravelmente ao universo simbólico infantil, ou configurará um espaço de acirramento das contradições, promovendo alienação, ignorância e adoecimento.

6.1.1 A escola que favorece a relação com o conhecimento, na perspectiva dos professores

A prática favorecedora ao universo simbólico infantil está relacionada à política institucional sustentada na escola, à visão que se tem de educação e aos resultados que se espera. Viriato relaciona 4 eixos fundamentais: planejar, trabalhar em equipe, saber e ter consciência da relação professor/aluno e ter a parceria da família. Alfabetizar todas as crianças, no tempo certo, como é preconizado pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é considerado por Viriato um objetivo utópico que orienta garantir que a maioria se alfabetize. É preciso se propor a dar conta da escolarização, levando em conta as necessidades e possibilidades singulares dos alunos.

Viriato: “(...) Não vai alfabetizar todas as crianças “no tempo certo”, tem alunos de inclusão, o objetivo de ele estar na escola é outro. (...). Tem que pensar no trabalho em equipe, pensar num planejamento que respeite a infância, tem que levar em consideração a relação professor e aluno, ensino/aprendizagem, a relação afetiva. Tem que ter uma parceria da família. (...) Com isso a coisa vai, para todas as crianças, no limite delas (...)”.

A direção da escola tem um papel fundamental na definição do que é uma boa ou má escola. É preciso uma escola democrática, onde o espaço de participação e decisão dos alunos é valorizado e não exista o erro de interpretar o questionamento, a demanda e a mobilização, como indisciplina. Compreender que as crianças não estão prontas, não são mini adultos, estão em processo de aprendizagem, inclusive de como ocupar o espaço da palavra, da opinião e do respeito ao outro.

Viriato: “(...) Muitas escolas são um lixo, outras são muito boas. Se o diretor é bom a escola é boa, porque as características daquela pessoa blindam a escola e não deixam essa corrupção atravessar, não deixa que determinações do governo se

sobreponham ao chão da sala de aula, não deixa que as famílias tratem a escola como espaço inferior (...)”.

Clarice: “(...) As assembleias fazem parte do currículo do F1, muitas coisas decididas pelos alunos (...). Eles queriam ter acesso às caixas de brinquedos que ficavam no salão e só eram usadas em dias de chuva. (...) Tinha instrumentos musicais, jogos matemáticos, (...) por que têm que ficar fechadas? Queriam na hora do recreio. Vamos colocar, mas como vai fazer? (...) Como vai cuidar desse material? Eles iam propondo (...). Tem que saber conduzir essa discussão, as assembleias eram difíceis, elas entravam atropelando, tinham dificuldade de ouvir, mas elas aprendem (...)”.

Vera: “(...) A gestão que chama a família para conversar, faz a orientação, faz um acompanhamento com os pais, faz uma palestra (...). Uma gestão que tem clareza (...) da importância de um bom trabalho com a criança (...)”.

A sala de aula ambientada para o universo infantil, que contém os elementos visuais, as cores, os espaços e a organização que convida e facilita a presença da criança, é um facilitador para o estabelecimento de vínculos. A escola é o lugar da novidade, então é importante a existência de projetos e propostas pedagógicas que estejam sempre movimentando, trazendo novos elementos para o contexto da aprendizagem. Ivete cita como exemplo as oficinas pedagógicas, que abrem espaços para trabalhar outras temáticas que não as previstas no conteúdo, inserindo mais atividades artísticas, culturais, jogos e também atividades de lógica e atividades interseriadas, que colocam para trabalhar conjuntamente crianças de diversas idades e estimulam a autonomia, a parceria e a colaboração. No relato de Jussara, a escola ideal promove a inclusão.

Jussara: “(...) As crianças chegam superanimadas para saber o que é que tem de novidade na escola (...) chegavam bastante à vontade, a sala de aula toda ambientada, toda colorida. O professor (...) traz uma proposta de relação com conteúdos que chamam a atenção. Tem o desejo da criança em relação a esse ambiente, ao que elas vão ouvir, vão fazer, tem a contação de história, depois a gente vai na horta (...)”.

Jussara: “(...) Desde alunos (...) que não tinham nenhuma questão cognitiva, sacava que tinha potencial, tinha conhecimento, se percebiam capazes. (...) Outros já tinham questões, tinha aluno surdo, tinha uma aluna (...) tinha uma doença degenerativa. (...) Tinha alunos que não tinham diagnósticos fechados, mas não aprendiam a ler e escrever. A escola tentava dar conta (...) com tudo isso acontecendo (...)”.

Ivete: “(...) Uma hora por semana, a gente faz oficina. (...) muitas curiosidades sobre um assunto que você não está trabalhando naquele momento, (...) algumas são mais manuais, do fazer, (...) umas de danças, corporais, precisam levantar, dançar, correr, gastar energia (...). Tem vários objetivos, (...) interagir diferentes idades, (...). Tem jardinagem, dobradura, culinária, espanhol, inglês, francês, eles têm escolha. (...) Eles amam. Os do 5º são os monitores, e é tudo uma construção (...)”.

Cristina: “(...) O 1º ano daqui já tinha essa cara, essa sala diferente, os cantos, o espaço de brincar (...)”.

Acima de tudo, e como uma junção de todas essas necessidades, é o investimento financeiro que propiciará à escola ser o que Vera considera importante: ser muito grande, muito bonita, com muitos espaços, computadores, livros e laboratórios. Mais de um professor na sala de aula e turmas com menos alunos também são fundamentais, além da valorização da profissão docente, com uma formação mais forte, salários mais altos e maior competitividade para o acesso ao cargo. Na escola pública, mais dinheiro e planejamento governamental e na privada mais foco no conhecimento que no lucro e resultados.

Vera: “(...) Resolve com investimento (...). A profissão ser mais valorizada, procura maior e processos seletivos para as pessoas se tornarem professores, ser valorizada na questão do salário. A escola tinha que ser muito grande, muito bonita, ter muitos livros, ter muitos computadores, mais de um professor na sala de aula. Dinheiro e planejamento. (...) A escola particular está muito relacionada ao lucro, (...) ENEM, vestibular, (...). Está servindo ao lucro, não ao conhecimento. O primeiro objetivo da escola tem que ser a formação intelectual, do sujeito. (...) Uma via seria a escola pública ser mais forte, a educação ser pública, precisava ter esse peso, formar a pessoa (...)”.

6.1.2 A escola que favorece a relação com o conhecimento, na perspectiva dos gestores

Na visão dos gestores, a escola tem que se tornar um lugar significativo, importante e carregado de afeto para a criança, mas que não seja a família. É a primeira abertura do universo de relações, permitindo um outro nível de amadurecimento. A escola é o lugar da relação social mediada pelo conhecimento, que é a segunda maior razão de existir da escola. O conhecimento deve ser mobilizado via instigação, observação. A escola é o espaço da conjugação dos tempos, é a casa do passado, do saber, de quem já viveu a experiência. É preciso que a criança goste de estar na escola, que elas tenham vontade de aprender o que a escola tem para ensinar, não em função de uma prova, ou para passar de ano, mas porque esse conhecimento compõe um repertório para a vida, para as relações que vai estabelecer, para as coisas futuras que a criança vai fazer. A escola é o lugar das experiências, das vivências, inclusive aquelas que estão nos livros, nas histórias. As experiências de quem já viveu e quer compartilhar. É preciso que o profissional acredite que seu trabalho, seu planejamento, é significativo para a criança, vai fazer diferença na vida dela. O conhecimento é transformador e, se a criança for repertoriada, ela também poderá promover várias transformações em sua própria vida, que é o que todo mundo quer.

A escola é um espaço coletivo, público, de liberdade. Tem que ser democrático, crítico em relação a ele mesmo, atencioso com as relações de ensino e aprendizagem. Tem que debater política também, mas não só política. Como espaço de aprendizagem, a escola tem que ter o debate de ideias, sem policiamento. Precisa ter o aluno como foco, como centro do processo e o professor em condições de trabalhar os conceitos ampliando as questões, não fechando sentidos. Por fim, consideram que os processos multidisciplinares precisam ganhar mais espaço no contexto escolar.

Ana: “(...) O principal é a criança ter um lugar significativo, importante, afetivo, que não seja a família. (...) Coloca num outro nível de amadurecimento. O segundo é essa coisa de instigar, a observação, o conhecimento, trazer isso de um jeito legal, para sempre. (...) Não precisa estudar para passar, não precisa fazer isso só porque você tirou dois na recuperação. Olha a grandiosidade desse processo, onde você está envolvido, olha o que você vai fazer depois. A escola tem essa coisa da conjugação dos tempos, quem está aqui é do passado. Aquela coisa do aprendiz. (...) É a casa do saber mesmo e quem passa o saber já viveu, está em outra geração, tem outra experiência de vida (...)”.

Marcos: “(...) A escola precisa do coletivo, é um trabalho coletivo na construção da relação ensino-aprendizagem. Tem que ser atencioso, tem que ser democrático, tem que ser crítico em relação a você mesmo, ao seu trabalho. A escola tem que ser um espaço de liberdade, ter debate, debater com as pessoas, debater ideias, política também, mas não só política. A escola tem que ser um lugar de aprendizagem, não de policiamento (...)”.

Sara: “(...) Que eles gostem, tenham vontade de aprender aquelas coisas todas, pensem sobre aquilo e sirva de repertório para a vida, para a relação, para as coisas que eles vão fazer. Tenho lá o meu planejamento, é uma coisa burocrática, segue uma regra, mas de fato (...) acredito que aquilo pode ajudar (...) são significativos e vão acrescentar na vida desses caras (...), como sujeitos. Aquela atividade para que ele se mobilize em grupo, vai lidar com o outro e vai trocar, vai falar. (...) Espero que eu consiga mostrar que é muito legal se relacionar e a partir do conhecimento é mais legal ainda, porque você traz uma série de experiências, de vivências, que são de outras pessoas, de coisas que você leu. O seu conhecimento (...) vai aumentando, você vai se transformando (...). Não tem ninguém que não queira, ninguém que resiste, todo mundo quer transformar coisas em si mesmo, no mundo, é movimento. (...)”.

Ana relatou as iniciativas da gestão no sentido de construir esse perfil de escola desejado. A primeira iniciativa foi a de alterar a proposta curricular, o que simultaneamente implicou numa mudança importante no quadro de profissionais e no perfil dos novos contratados. O vínculo com a comunidade precisou ser restabelecido, a comunicação, o contato bem próximo. A escola retirou o foco do ensino, sem negá-lo, colocando o olhar na aprendizagem, buscando cada criança e o processo dela, com mais escuta, com mais cuidado, captando assuntos, pesquisas, situações, analisar fragmentos desse aluno. Essa mudança de olhar exige que todos: alunos, professores, comunidade, posicionem-se de maneira diferente,

mudem sua forma de trabalhar e de relacionar-se e esse movimento gera resistências iniciais muito grandes, muito sofrimento, mas também se revela muito estimulante. Uma consequência imediata, difícil para a escola, por ser particular, foi a perda de alunos, especialmente de pais que não estavam interessados nessa relação mais dedicada e trabalhosa. Na escola pública, o diretor reconhece nas propostas da Secretaria Municipal de Educação, implementadas até o ano de 2016, diretrizes que caminharam para uma escola mais efetiva e mais inclusiva.

Ana: “(...) Construir uma escola para o aluno ser o foco, o centro do processo, o professor de um jeito diferente trabalhando com os conceitos, ampliando questões, os projetos interdisciplinares com um pouco mais de destaque durante o ano letivo. (...) A gente tentou construir, em pouco tempo, um novo jeito de olhar para a escola, mudando completamente a proposta curricular. (...) Foi necessária a mudança de muitos profissionais, (...). Trazer um outro oxigênio para refazer a proposta pedagógica (...). Quando a gente muda o jeito de olhar esse processo, o foco, (...) a estudar de uma maneira mais profunda assuntos, pesquisas, situações, analisar fragmentos do nosso aluno, o que está circulando para ele? O que está ficando? (...) Sofrido para caramba. Muda total (...). Também foi bem estimulante, ainda é (...)”.

Ana: “(...) Contato com a comunidade, mas (...) foi precário (...) a gente ainda não tinha repertório suficiente para sustentar as nossas mudanças. A gente tira o foco do ensino e passa para a aprendizagem, passa a olhar as crianças de um outro jeito e o processo deles (...), de uma forma até mais rigorosa, porque é muito mais cuidadosa, com uma escuta mais apurada, mas eles sentiram isso (...)”.

Marcos: “(...) A prefeitura está caminhando (...) enfrentar esse negócio de olhar as crianças, não está perfeito, mas está num caminho. 1º e 2º ano são 25 alunos, antes eram 30, tinha que ser menos, mas já é um avanço. A questão de ter dois professores, o Estado disse que tinha, mas era mentira, tinha um estagiário, então não sei como isso poderia realmente funcionar. (...) O alfabetizador não está mais sozinho com a turma, tem estagiário, tem o professor de educação física, tem o professor da sala de leitura, da sala de informática, não é mais aquela figura do único professor o dia todo com a criança (...)”.

6.1.3 A escola que impede a relação com o conhecimento, na perspectiva dos professores

A massificação, a homogeneização, os métodos padronizados que mimetizam uma linha de produção, a marginalização na sala daqueles que têm mais dificuldade, a falta de estrutura para trabalhar e o excesso de alunos na sala, realidades enfrentadas por Clarice numa escola estadual de São Paulo, levam o professor à exaustão e impedem que professores e alunos estabeleçam vínculos, gerando ondas de violência, tanto da parte do aluno com o professor, como também do professor com o aluno e entre os pares.

Clarice: “(...) Não respeitam essas singularidades da criança, isso acaba massificando, homogeneizando, aqueles que têm que ter uma atenção mais cuidadosa ficam totalmente marginalizados. (...) Ter que alfabetizar 40 com um giz na mão. Isso é um paradoxo, professoras com mais de 30 anos de magistério, (...) cansadas, exaustas. (...) Situações muito complicadas de violência. (...) Uma exoneração de uma professora que amarrava uma criança com durex na carteira, quebrava os lápis (...) quando elas erravam, era muito racista. A desvalorização do trabalho, a falta de material, de ter um segundo professor em sala, salas superlotadas, fazem com que o professor vá desistindo e ao desistir ele trata esses 40 alunos de uma maneira horrível. (...) A criança tem muito desejo de aprender, mas tem muitos obstáculos (...) que não estão no controle dela, ela não tem como melhorar. A única coisa que está no controle dela é (...) querer, tentar se mover, se mobilizar para aprender, todo o resto está nas mãos do Estado, das instituições públicas, do professor e da família (...)”.

Clarice: “(...) Era muito difícil propiciar esses momentos de brincar e aprender, porque a gente não tinha espaço, não tinha estrutura, não tinha material. (...) Isso dava uma certa minguada no desejo. Talvez pudesse aguçar a criatividade da criança a criar os seus próprios recursos, mas um papel, uma tesoura, são essenciais (...) nem isso a gente tinha (...)”.

A sala enfileirada, a formação profissional precária, especialmente no aprofundamento do contato com a literatura e a cultura regional brasileira, a desvalorização da carreira, a falta de trabalho em equipe e o sentimento de impotência, tanto dos professores quanto dos alunos, impedem a relação com o conhecimento, assim como a precariedade do contato com a família, seja pela ausência de contato, seja pelo clientelismo. A escolarização como um processo chato, maçante, tedioso, afasta a criança da escola, através da progressiva retirada dos espaços lúdicos, da brincadeira, do ócio dentro do contexto escolar, especialmente pelo aumento constante da demanda por conteúdos. Mais que afastar a criança do seu desejo de aprender, a escolarização está afastando a criança de ser criança, conclui Ivete.

Clarice: “(...) A escola peca. Falta contato com as famílias. (...) Às vezes, na particular, é excessiva a intervenção da família, mas nas públicas a gente vê negligência no acompanhamento do processo escolar dos filhos. (...) Famílias que não são parceiras, não são engajadas, o filho perde muito e a gente também (...)”.

Ivete: “(...) Têm hora que ficam na carteira, jogados, que saco, eu quero brincar. O que acontece é que a escolarização hoje é isso (...). Afasta a criança de ser criança. (...)”.

Vera: “(...) Fazer uma charge para os tempos modernos da escola, que é uma linha de produção. Aquelas fichinhas (...) que a escola quer que fique lá escrevendo. Tempos modernos, produção em série, mas não tem valor. (...) Deixa a criança louca, é tanto estímulo que ela não consegue se entregar (...)”.

Vera: “(...) Um absurdo essa organização de carteira em carteira, uma atrás da outra. Nem tudo se aprende assim, nem todos. Tem organizações de corpo que essa falta de espaço (...) não funciona. Paulo Freire sempre falou que é em círculo que

se aprende (...). Eu faço, chego mais cedo, monto a sala, (...) mas no final do dia tem que entregar enfileirada. A instituição quer enfileirada (...).”

Cristina: “(...) O formato tradicional, no final eu quero fazer 10 perguntas, você responde o que a gente combinou e está tudo certo. As perguntas eram sobre o que mesmo? (...) Decorar para te responder (...). Antes era até legal, falar consegui, (...) vão crescendo, com S eu passo, para que eu vou querer PS? (...) Quanto tempo eu posso já ligar o automático? (...) Está muito cedo para entrar no automático. (...) É o caminho que a gente vai oferecendo e aí vai perdendo a graça (...).”

O excesso de lições de casa focadas na repetição e na fixação, a pouca valorização da experiência do professor, o excesso de atividades padronizadas e a mudança constante de equipe, além do desvio de foco do professor, que vai sendo sobrecarregado com atividades burocráticas de registro e no desempenho, somados à falta de apoio institucional traduzida em relações hierarquizadas, burocratizadas e pouco comprometidas com a coletivização, a democratização e a valorização do trabalho pedagógico do professor, impedem que efetivamente se concretize o aprender.

Ivete: “(...) A lição de casa era algo muito cobrado, de sexta também. (...) Tinha uma tabela para anotar e os pais eram chamados. Eram lições muito grandes, não vejo sentido (...).”

Rebeca: “(...) O pêndulo pesa para o não fazer, pela falta de investimento em todos esses recursos e na formação dos professores, na remuneração (...).”

Vera: “(...) Não adianta colocar um professor sozinho com 30 e achar que ele vai dar conta de ensinar. (...) Não fiquei no 1º ano, fui para o 2º ano, é uma crítica que a gente faz à instituição, à forma de pensar a atribuição de aula. O professor só pode ficar três anos na série, senão ele vai ficando folgado. Não, ele vai ficando mais refinado naquela série. (...) Contar uma história é um trabalho muito difícil (...). É seu corpo, sua voz na frente da criança. Muita variação de professores, mas os que ficam a gente fala, não pode abrir mão de trabalhar com o rébus, atender o aluno, ter (...) um olhar para aqueles que não estão aprendendo. (...) Homogeneização não vai ser (...).”

Vera: “(...) Direção é cacife. Essa questão de poder. (...) Às vezes nem sabe quem são os professores e ao invés do cara te ajudar, vai te atrapalhar muito. (...). Professor é uma profissão isolada. (...) Para a Instituição aprender a ler e escrever é o que é importante, o professor tem que ensinar. Está num front na guerra, vê as crianças todos os dias, sua autoestima, tinha que ser muito apoiado, empoderado, valorizado como profissional, e não, o que a gente vê, tem um fetiche, que as professoras sustentem isso, mais trabalho, faça mais tabelas, não está bom ainda, faz pouco (...). Fica no melindre, no documento, que não tem impacto (...).”

Cristina: “(...) Um tiro no pé. Conto a história, encantadora, (...) a criança entrar naquela história, só que se ela sacar, (...) depois vêm as atividades, matei, matei inclusive a história. (...) Ouvir história e eu lembro do pacote de perguntas (...).”

Cristina: “(...) A carta fica enorme, eles têm quantos anos mesmo? Você vai fazer tudo isso hoje? Uma rotina enorme (...) Depois vai embora chateada porque não conseguiu cumprir. Cumprir o quê? Para quem? (...).”

6.1.4 A escola que impede a relação com o conhecimento, na perspectiva dos gestores

Inúmeras dificuldades afastam a escola de seus objetivos e dificultam que se alcancem as metas propostas. Na escola pública, é citada a dificuldade de gerar identidade, fazer do espaço o lugar dos alunos e dos professores, fomentar o senso de pertencimento, mas também as inúmeras dificuldades materiais, a falta de investimento, a corrupção, a má administração pública, que sugam as possibilidades de trabalho. A escola pública é considerada por Sara um espaço de muita angústia, pelas inúmeras carências vivenciadas.

Para Marcos, a resistência de professores e diretores para propostas pedagógicas inovadoras, bem como a disseminação de práticas e preconceitos religiosos dentro da escola, fomentando e reproduzindo preconceitos e resistência aos processos democráticos de formação, de discussão e de elaboração de problemas comuns ao cotidiano das crianças, como a sexualidade e a violência, fazem da escola o lugar da repressão, em detrimento ao espaço de conhecimento. Da forma como está organizada, desde o currículo, não é projetada para ser um espaço de mudanças. O próprio tamanho da escola é considerado excessivo, na pretensão de um olhar singular para todos os processos.

Marcos: “(...) Tem que lutar contra o abandono do Estado. O salário, não tem como. Tem que dar duzentas aulas, não tem como estudar, não tem como preparar aula. (...) Corrida pela sobrevivência. Falava que o horário de estudo nas escolas do Estado era hora para os professores ficarem trocando receita de bolo, um desrespeito total com os profissionais. Na escola tem que trabalhar os profissionais, as pessoas têm que ter salário pelo que fazem. Os pais vão lá ajudar a cuidar das crianças no intervalo. Não (...) é função minha, do coordenador, do professor, do inspetor de alunos, não é do pai. A relação é outra (...)”.

Marcos: “(...) Tem projetos legais, mas é difícil, chamar o professor, mobilizar o diretor. (...) A escola também está com muitos crentes (...) e isso gera dificuldades. Tínhamos um projeto com um grupo de teatro, (...) vieram discutir se o conteúdo era adequado para as crianças, não era muito pesado. (...) Nossa, que pecado, nu frontal, um revólver, numa peça de teatro, as crianças não podem ver. (...) As crianças vivem essa realidade, (...) mas não podem ver, falar, pensar, na escola, porque o professor não deixa. Uma creche (...), todo dia as crianças pequenas aprendem a louvar a Deus. A escola é laica. Junto com isso vem um monte de moralismos, (...) não se trata das coisas do cristianismo, da solidariedade, da fraternidade, não passa por isso. É religião (...)”.

Sara: “(...) Esse discurso de que eu ganho pouco, então já estou fazendo mais que o suficiente, me incomoda muito. Essa zona de conforto que o professor entra: vou fazer isso aqui e está bom (...). Não acho que tem investimento por parte do governo, mas isso é uma constatação geral. É um *lobby* absurdo. Não entro nesse papo de que o governo não tem interesse em educar o povo. (...) A escola só é muito mal administrada mesmo, desvio de grana. A escola só é mais um pedaço

desse modelo de corrupção que chega aqui desde lá dos portugueses, desde nossa colonização. (...) Não acho que o currículo, que toda a base da escola está organizada, (...) para efetivamente promover uma mudança (...). Muita angústia, isso é o mais difícil na rede pública (...).”

Na escola particular, a pouca capacidade de adaptação às situações reais do cotidiano e a falta de suporte ao professor, aos posicionamentos dos professores em sala de aula, junto aos alunos e aos pais, seja na atribuição de notas, seja na participação em trabalhos coletivos, é apontada como uma atitude institucional que dificulta o estabelecimento das relações de ensino e aprendizagem. Por diversos erros de condução dos processos, pouco espaço democrático para o debate e um formato clássico do espaço escolar que não condiz com as experiências tecnológicas e de interatividade que caracterizam a vida da criança na contemporaneidade, a escola se torna um lugar de angústia para alunos e professores, provocando fuga e afastamento, assim como uma relação utilitária, porque a criança não tem espaço para ser o que é e se expressar com liberdade.

As famílias também são um obstáculo para a implementação dos projetos de ensino, seja porque querem estabelecer com a escola uma relação mais clientelista, consideram que o investimento na educação é o financeiro, não há participação e o interesse na vida escolar do filho, seja o desejo por uma escola mais conteudista, focada unicamente nos resultados dos vestibulares e avaliações externas.

Luís: “(...) Não gostava que tiravam minha aula. Preparar aula e ela não acontecer (...), a instituição resolveu fazer alguma outra coisa. Dar uma ordem para o aluno e a instituição não dar suporte, (...). Se eu trato o aluno como diferente em uma lógica de grupo é um grande problema, ele quer participar, mas vai testar isso, então muitas vezes a Instituição não te dava suporte nesses aspectos (...). Não pode fazer, tem que ser tudo certinho, tudo é norma, a criança não tem espaço, (...) ela estará sendo impedida de aprender pelo mundo adulto posto ali e na melhor das hipóteses ela terá uma relação utilitária com o conhecimento. Eu tenho que ir bem, vou aguentar, engulo a seco, faço o que pedem para me ver livre, porque o ambiente se torna hostil, não é o ambiente de educação (...).”

Ana: “(...) Um tipo de escola que a gente quer construir que não vai ao encontro do modelo de escola que até então os pais fizeram contato. Muitas saídas para escolas muito tradicionais, conteudistas. Os pais questionam. (...) No EM a gente leva eles para Brasília. Não quero que meu filho vá para Brasília, não vou pagar. Eu quero que ele faça lista de inglês, de matemática, de química, trigonometria. Tira os moleques (...), dá seis meses e eles estão de volta. (...) O processo educativo é a desestabilização. Muitas famílias lidam mal com isso. Não quero mais fazer lição com meu filho, a lição é dele, não é minha (...).”

Sara: “(...) A escola não é o lugar mais atraente do ponto de vista espacial e de como esse espaço se configura, do que é oferecido nesse formato. (...) Ficar sentado naquela cadeirinha, naquela mesa, com aquele fulano falando lá na frente, na lousa. Não acho que se colocar a lousa eletrônica lá, um monte de televisão, não

acho que megatecnologia vai resolver o problema. (...) Tem um problema sério quando a gente barra na administração, que cerceia, que tolhe. Não ter espaço (...).”

O professor também é visto como um ponto de dificuldade na escola, quando se coloca num lugar de comodismo, de zona de conforto, de resistência à mudanças, ou de achar que pela remuneração que recebe já faz demais. A formação de alguns professores também é questionada. Formações acadêmicas muito precárias impedem a concretização de bons projetos pedagógicos, mas também a formação humana, o tipo de vínculo que alguns professores estabelecem com a educação, uma visão rasa de mundo, um nível de compromisso baixo, a disseminação de preconceitos religiosos, de gênero, raça e econômicos, impedem que a escola seja esse espaço projetado. A regência clássica, a aula pré-fabricada, a repetição de estruturas e até exemplos, para turmas diversas, não contribui para o processo de aprendizado, porque as turmas são diferentes e a escola precisa ser compreendida como o lugar de a criança aprender, não de o professor ensinar.

Por outro lado, os entrevistados reconhecem a necessidade de que o trabalho do professor seja mais valorizado, seja na remuneração e reconhecimento do tempo investido na preparação de aulas, seja garantindo que uma aula preparada seja efetivamente ministrada e não cancelada por qualquer outro interesse institucional, porque essa desvalorização impede que o professor atue em prol da escola e da criança.

Para Sara, as dificuldades, os desafios, as pedras no caminho, sempre estarão lá e incomoda a postura de reclamação e pouca iniciativa no contexto escolar, acreditando que é responsabilidade de todo profissional da educação construir o seu lugar na escola. Como espaço de relações sociais, as dificuldades devem ser encaradas como incômodos, mas não devem paralisar as pessoas.

Luís: “(...) A ideia de repetir a mesma aula, o mesmo exemplo, em toda sala que você entrar, o professor está olhando para ele, não para a criança. Escola é para criança aprender, não para ele dar aula (...).”

Ana: “(...) Tem professores com uma formação lamentável. (...) Não é da formação acadêmica. (...) O tipo de compromisso, o tipo de vinculação com a educação. Figuras rasas, com uma busca muito frouxa (...).”

Marcos: “(...) Deficiência de formação dos professores é um grande entrave, (...). A aula ser prazerosa, fugir do giz, lousa e saliva, existem outros meios de você construir o conhecimento com a criança. (...) Não estou culpando os professores, óbvio que não, mas passa por aí também, o professor não é formado para isso. Terminou com a escola normal, acabou com o magistério, não colocou nada no lugar. Educação infantil, alfabetização, é professor que faz pedagogia, não tem essa formação de alfabetizador, você tirou uma coisa e não colocou nada, ficou um vácuo (...).”

Sara: “(...) Eu fico muito incomodada com reclamações. (...) Vai lá e faz alguma coisa. Ficar reclamando, vai só perder o seu tempo. (...) Preciso dar um filme e a televisão da escola está queimada, (...) levo a TV da minha casa. Pego um Datashow e projeto na parede, mudo aquela aula para outra (...)”.

Por fim, uma gestão autoritária, que limita os processos e projetos dentro da escola, que limita a participação de todos os membros da comunidade, impede que a relação de ensino e aprendizagem se estabeleça. Para Marcos, a principal razão para as dificuldades relacionadas aos gestores escolares é a falta de investimento em qualificação profissional, que desenvolva valores e habilidades relacionadas a uma gestão democrática e participativa da escola. Para o diretor, quando o trabalho é coletivo, humanizado e valorizador da equipe, os resultados são alcançados.

Marcos: “(...) Quando pegamos (...), o Ideb era bem baixinho. Em três anos cresceu bastante. Não porque eu fiz, ou porque o outro fez, mas porque todos fizeram, foi um trabalho coletivo de envolvimento das crianças. (...) A gestão é muito determinante. Se a gestão resiste a um trabalho coletivo, acabou. (...) Temos gestores muito, muito autoritários. Tem investimento em formação de professores, o próprio PNAIC, mas para a gestão não existe. (...) Quando a gestão favorece, acontece (...). Ser autoritário é fácil, agora vai ser democrático, vai ouvir, vai fazer reuniões, chamar os pais, chamar os alunos, fazer assembleia, dá trabalho. Mas é prazeroso, mas é gostoso (...)”.

Procuramos neste capítulo, até o momento, abordar os processos de aprendizagem como inerentes à socialização da criança e a necessidade de ambientes capazes de contingenciar as pulsões agressivas e direcioná-las para contextos socialmente aceitos. A escola, como espaço privilegiado de sociabilização e inserção cultural, deve ser continente com a criança, democrática, moderna, arejada, mas também valorizar o saber e o espaço intergeracional que comporta.

A seguir procuraremos abordar a questão do perfil de aluno, e de instituição, por um viés mais sociológico, mas ainda assim caracterizado pelas relações do aluno com o saber.

6.2 Uma perspectiva sociológica à luz da psicanálise

Ainda seguindo a pista de como se estabelecem as relações de crianças e adolescentes com o conhecimento e a percepção dos entrevistados sobre como se constrói ou não uma instituição que favoreça esse processo, encontramos em Bernard Charlot (2005), um filósofo francês especializado em sociologia da educação e atualmente radicado no Brasil, reflexões sobre as conexões entre aprendizagem, conhecimento e a formação do sujeito psíquico.

Uma das primeiras discussões que o autor apresenta versa sobre os objetivos dos processos educacionais direcionados para a grande massa de estudantes, ou a educação ofertada para as diferentes classes sociais. Observa-se que a educação leva, privilegiadamente, a um emprego, a uma divisão social do trabalho, dentro de uma perspectiva marxista. Isso significa que a qualificação dos jovens é programada para ser feita, e para não ser feita, na medida em que uma parte da mão de obra não deve ser excessivamente qualificada, concluindo que o fracasso escolar é programado para existir. Porém o autor, não satisfeito com suas próprias reflexões, segue suspeitando de que há algo além do senso prático ligado ao “para que serve estudar”, que impulsiona ou retarda o estabelecimento de relações com o conhecimento e esse “algo” é o próprio sentido atribuído pelo aprendiz ao processo de estudar. Tal pensamento corrobora a ideia de Montero (2004) de que o fracasso de seus objetivos e interesses destrói o sujeito. Se, interessar-se por um processo programado para o fracasso é caminho para o suicídio, o melhor é não investir nessa estratégia, por outro lado, o jovem aprendiz que se interessa pela escolarização efetivamente pode encontrar ali vias de existência, de compreensão do mundo e, portanto, de realização pessoal.

Charlot passa a investigar as contradições entre as macropolíticas econômicas e educacionais e a prática na sala de aula, focado na compreensão do fenômeno do fracasso escolar. Através de suas pesquisas sobre o ensino da matemática, por exemplo, coloca em questão teorias amplamente disseminadas, relacionadas à carência cultural dos meios de origem da criança como explicação para a não aprendizagem, e foca-se nas relações com o saber, como estratégia de compreensão.

Apoiado em Bourdieu, Vigotsky e Marx, retoma a ideia de que as práticas educacionais obedecem a definições de lugares sociais, mas não se restringem a isso, porque “deve-se levar em consideração o sujeito” (Charlot, 2005, p. 19). Produz nesse momento o conceito de “mobilização”, ou estratégias educacionais direcionadas para a mobilização do sujeito aprendiz na sua própria relação com o conhecimento, em detrimento da ideia de

motivação. Na motivação é o professor quem deve atuar e o autor acredita que não é disto que se trata.

Não estou pensando em termos de motivação, em como vou fazer para motivar os alunos. Não é esse o problema. O problema para mim é o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo (Charlot, 2005, p. 19).

Ao se aproximar dos conceitos de mobilização interna, dinâmica e desejo, convoca interpretações psicanalíticas, especialmente as lacanianas, sobre esses fenômenos, passando a compreender a dinâmica do desejo em sua perspectiva inconsciente e o sujeito do desejo como um sujeito que interpreta o mundo que o rodeia, atribuindo significados, sentidos próprios. A posição social da criança, compreendida pela sociologia, surge determinada pela posição social de sua respectiva família e comunidade, porém a posição subjetiva, foco da psicanálise, procura compreender o sujeito aprendiz a partir de seu posicionamento diante de sua própria posição objetiva, pré-determinada. O conhecimento da história também é importante para a compreensão dessa posição subjetiva. Não basta saber qual a situação escolar, mas compreender os processos e experiências que construíram essa situação escolar. A esse processo Charlot denomina de uma compreensão positiva do fenômeno, ou seja, buscar o que existe, o que se interpreta, o que se faz, ao invés de se calçar nas carências, nas ausências, no que falta ao aprendiz. É preciso compreender o que essa pessoa está vivendo, na lógica dela. A ideia de abandonar as “faltas” do aprendiz é problemática para a compreensão dos processos de aprendizagem, porque mesmo em Freud são as faltas, a incompletude, que levam ao desejo de aprender, mas é possível pensar que também na lógica de Charlot buscam-se respostas para o sentido que estudar tem para o estudante, mas também o problema relacionado ao prazer que esse estudante tem ou não, ao estudar.

Para Charlot, prazer não se relaciona a pouco esforço ou pouca dificuldade, e cita como exemplo o esportista, que sente prazer no esforço que faz para atingir suas metas. Fazer esforço, com sentido, enveredado em seu universo simbólico, traz prazer, no entanto esforçar-se só por obediência ao sistema não mobiliza o aluno. Portanto, é na compreensão da história social, da história singular, e das interpretações que os alunos fazem dessas histórias que se provoca a mobilização para a relação com o conhecimento.

É na relação com o saber que se constroem as bases para a escolarização e Charlot identifica quatro tipos de alunos quanto ao seu relacionamento com estudar, ou não, na escola. O primeiro grupo é daqueles alunos que estabeleceram, desde muito cedo, relações com o

conhecimento, com a linguagem em suas diversas expressões e que têm “o estudo” como uma “segunda natureza” (Charlot, 2005, p. 28). Nos contextos da alfabetização, localizamos nesse grupo as crianças que, desde o berço, têm acesso compartilhado a um universo simbólico rico de históricas, músicas, atividades culturais e recreativas que abrem as portas para a linguagem poética, o fomento da memória e da linguagem como vias privilegiadas para a fantasia e a expressão.

O segundo grupo de Charlot é constituído por alunos que não tiveram em suas origens uma forte relação com o saber, mas que desenvolveram essa habilidade a partir de suas próprias experiências com o estudo, no encontro social e afetivo com educadores que apontaram o caminho para o conhecimento. Este segundo grupo é aquele aberto a nossas intervenções, quando o recebemos com um vasto repertório que vai partir da oralidade e da escrita infantil, rumo às linguagens científicas e técnicas.

O terceiro grupo é composto por alunos que nunca entraram na escola, mesmo frequentando instituições de ensino. Não compreendem a lógica nem o sentido, e são os candidatos à evasão escolar. Menos sensíveis a nossa intervenção, esses alunos podem se beneficiar das estratégias subjetivantes propostas no presente trabalho e do esforço coletivo dos profissionais da escola para a promoção de uma leitura singularizada, oposta aos rótulos em voga, mas também a valorização no contexto escolar de outras habilidades, artísticas e corpóreas, que podem ampliar o universo de conhecimento e reduzir as resistências desse aluno.

Para o quarto grupo restam aqueles que estão na escola procurando a melhor nota, a partir do menor esforço. Não vão à escola para aprender, mas para ter um bom emprego mais tarde. A questão aqui não está no objetivo, que em última instância é o mesmo de todos, ter um bom trabalho no futuro que permita satisfação profissional e qualidade de vida, porém é preciso, para uma boa escolarização, estabelecer percursos desejantes entre o bom emprego no futuro e as relações com o saber. Entram na lógica da escola, não na lógica do saber e ficam retidos na reprodução, ou no que Suassuna chamou de mecanização.

Na lógica deste último grupo, que engloba parcela importante dos estudantes, especialmente nas classes populares, quem é ativo no processo do conhecimento é o professor, não o estudante. É o professor quem deve explicar com clareza. Ao aluno cabe prestar atenção, fazer as lições de casa sugeridas, dar uma lida na véspera da prova. Isso deve ser o suficiente para uma boa nota e para a passagem para o ano escolar seguinte. Caso o aluno cumpra sua parte, mas não tire uma boa nota, a culpa é do professor que não explicou bem, ou mais problemático ainda: a responsabilidade é do professor. Nesta lógica, o bom

aluno é aquele que cumpre as regras da escola, obedece e passa de ano, enquanto que para o primeiro e o segundo grupo, o que está em jogo, o bom aluno, é aquele que consegue estabelecer sua própria relação com o saber. Fica a questão se os profissionais que atualmente têm se dedicado à sala de aula no Brasil não são, também, os pertencentes a esse quarto grupo, reproduzindo e prolongando a relação utilitarista com a escolarização.

Por “relação com o saber” (I. Ibid., p. 36) define o saber como um objeto de desejo. O desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado, porém o desejo só leva ao gozo através de um objeto, transformando todo desejo em “desejo de”. Mas é o gozo que é almejado, não o objeto, portanto o desejo de saber não remete ao saber, porque não existe uma relação direta do desejo com o saber, essa relação precisa ser estabelecida, ou o sujeito deve passar por uma operação psíquica de eleição do saber, do conhecimento, como um objeto de desejo possível.

A questão é compreender como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de compreender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo (Charlot, 2005, p. 37).

Ao se focar na pergunta “o que, no ato de aprender, no saber visado por este ato, provoca desejo, produz desejo (do gozo obtido através de uma série de mediações), faz sentido (faz sentido para um sujeito, isto é, satisfaz desejo e produz prazer)? Charlot, se enlaça às interpretações psicanalíticas como ferramentas para o enfrentamento do fracasso escolar.

Para esse sujeito descrito por Charlot,

A questão do desejo e do prazer não se confunde com a do gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (Idem, p. 38).

A palavra “mobilização, adotada por Charlot para definir o sentimento que o professor desperta no aluno para a relação com o conhecimento - conhecimento que ele, o professor, já ama - parece imprecisa para delimitar essa troca. Para o psicanalista Fábio Hermmann (2003), emoção é combinação de afeto com ideia, é ideia carregada, capaz de afetar o sujeito. Por outro lado e em outro extremo, está a palavra sedução, que aprisiona o aluno na relação com o professor, o que é, desde autoritário, até contraproducente no estabelecimento de vínculos da criança e do adolescente com sua própria curiosidade e suas possibilidades de aprendizado. Porém é com o corpo que o professor atua na "mobilização" e não só no viés biológico do corpo, mas o corpo em sua vertente pulsional e isto carrega essa mobilização de sentimentos

transferenciais. Ao refletirmos no capítulo quatro sobre o diagnóstico da subjetividade, posicionamo-nos sobre a necessidade de o professor ocupar uma posição de desejo pelo aluno e pelo conhecimento que sustenta, para promover essa transferência e esse posicionamento se dá através de uma escuta capaz de captar essa relação com o aluno, manejando-a para a relação com o conhecimento. O ponto de giro, detalhado no próximo capítulo, é a estratégia proposta por Belintane (2017) no ensino da leitura e da escrita.

Exploramos também, nas entrevistas realizadas, as compreensões sobre as ideias de motivação e mobilização e as consequências que isso traz para a prática do educador.

6.2.1 Mobilização x motivação, na perspectiva dos professores

O ato educativo passa pela compreensão dos espaços de ação, que cambiam entre aluno e professor a todo o tempo. As palavras motivação e mobilização foram propostas para pensar esse movimento da relação. Motivar é inspirar, é emprestar seus próprios motivos para que o outro se mobilize para a ação e, em relação, a motivação não é o suficiente para provocar o movimento. Quando você motiva o aluno, é seu desejo incutir nele sua própria mobilização para o trabalho, o que pode ter importância em alguns momentos, mas não se sustenta por todo o processo. A motivação, diferente da mobilização, pressupõe um único norte. Na mobilização o movimento é o da criança, é o deslocamento, e traz implícito o próprio desejo que pode levá-la para um resultado diferente do previsto pelo professor. Para Viriato o movimento passa pela compreensão vetorial dessas estratégias. Se você quer transformar inércia em energia, é preciso mobilizar a criança a partir do próprio desejo dela, mas se você quer que ela caminhe para um sentido específico, é o seu desejo que entra em questão.

Viriato: “(...) Existe uma ação de quem está motivando, o motivo é daquele que pratica essa ação. (...) Você quer incutir esse motivo nele, é como se você estivesse empurrando (...). Mobilizar vem em outro sentido, não necessariamente você vai mobilizar para a direção que você quer. Você quer tirar do lugar em que está e o que vai acontecer depois vai ter que refletir, mirei no peixe e acertei no gato. O professor tem que fazer essas duas coisas. (...) É uma questão vetorial, tem um sentido, uma direção e você só quer mudar o eixo, o centro de gravidade do aluno, tirar ele daquele lugar. Já tirou ele do lugar, transformou a energia, a inércia em cinética, (...) então você coloca uma força direcionada para você mandar o cara para um lugar (...)”.

Jussara: “(...) Mobilidade tem a ver com se movimentar, sair dos lugares marcados, cristalizados. O aluno se mobilizar é acessar alguma via de desejo, realmente sair das motivações mais pragmáticas e ir para as mais relacionadas ao prazer (...)”.

Rebeca: “(...) São coisas próximas, mas que são antagônicas ao mesmo tempo. Posso te motivar a fazer alguma coisa, mas (...) esse movimento de você ir atrás, é seu. (...) O professor vai criar estratégias, que seriam as motivações, mas as mobilizações, o interesse pelo conteúdo de cada um é diferente (...)”.

Vera: “(...) Mobilizar (...) um estímulo mais verdadeiro, lidando com os meus pensamentos. Motivação é meio estímulo resposta, absolutizado, (...) sazonal. Mobilização é uma coisa mais profunda, de alma, eu mobilizei alguma coisa dentro de mim que haja o que houver (...) eu vou aprender (...)”.

As estratégias pedagógicas são vistas como motivadoras, mas a mobilização para a relação com o conteúdo é singular, pessoal. A atuação coletiva é mais motivadora, enquanto o diagnóstico e a intervenção singular são mobilizadoras, mas, como aponta Cristina, é possível, em time, estarem todos mobilizados de corpo e alma para uma proposta.

Vera: “(...) Professora, me ensina a escrever? (...) Alguma coisa se mobilizou nele. (...) Existem aulas motivacionais, (...) palestra motivacional (...). Mobilização é uma coisa de uma outra ordem, mobilizar subjetivamente (...)”.

Cristina: “(...) Mobilizar é do indivíduo, eu posso motivar (...), mas o menino pode não se mobilizar. (...) Está na minha mão planejar a aula de modo a manter a curiosidade ativa, o interesse, a motivação de querer estar junto. Mobilizar me parece ser algo maior. Mobilizar eu vejo meu corpo todo estando ali junto numa ação coletiva e motivação parece ser só ficar mais animado (...)”.

6.2.2 Mobilização x motivação, na perspectiva dos gestores

Para Ana, o termo motivação dialoga com os modelos contemporâneos de educação que veem a relação com o conhecimento como uma relação de consumo, carente de sentido e significado e, portanto, com pouca efetividade para produzir processos mais profundos. É vista como um modismo que, como tantos outros, por não se sustentar nas relações da comunidade, se apaga na prática pedagógica. A honestidade nas relações é considerada mais efetiva por Sara, inclusive no sentido de motivar e mobilizar o outro para aquilo que está sendo proposto.

Luís: “(...) O interesse do aluno se mobiliza, quando você deixa ele existir na relação com o conhecimento (...)”.

Ana: “(...) Mobilizar não implica motivação. Estou meio de bode dessa palavra motivacional, teve um bum aí (...) das empresas motivarem, (...) eu recebi muitas propostas de empresas que queriam falar com as crianças, fazer trabalho motivacional, (...) era um trabalho extremamente superficial. A felicidade é ficar motivado, faz isso que você ganha isso, cartesiano. Não penso a vida assim (...) o que recebi de propostas era trança, uma coisa quebrada. Joga no lixo. Falta de realismo para ler a pessoa, para fazer o trabalho educacional. Perfil, isso não me diz respeito. (...) Mobilizar é algo que me parece mais profundo, que toca. (...) Chamar uma família para mobilizar para algumas questões, mostrar e fazer aquilo ter um relevo (...)”.

Sara, no compromisso de buscar a essência de sua própria prática, procura transformar a palavra “honestidade” num conceito operativo, compartilhando, com essa estratégia, o que tem considerado uma ferramenta importante de trabalho.

Sara: “(...) Uma palavra que tenho usado é honestamente. (...) No honestamente estou convocando o outro a ser honesto comigo, (...) se você for honesto a informação que você vai me dar é mais preciosa. Não interessa se você foi malvado, se você foi perverso, você só foi honesto. É legítimo, (...) não tem julgamento. (...) Prefiro lidar com o problema, (...) a gente resolve (...)”.

Sara: “(...) Não uso as palavras motivar, nem mobilizar, mas prefiro mobilizar. Motivar remete à autoajuda. (...) Vida é movimento (...). Faço as duas coisas o tempo todo, (...) sou essa pessoa que mobiliza, (...) expresso sentimento, convoco o outro para sentir junto comigo, eu conto, me empolgo (...)”.

Na compreensão de Luís e Marcos, a motivação para produzir a relação com o conhecimento é do professor e é esse desejo que vai mobilizar o interesse da criança. É função da coordenação, da direção, promover essa escuta para verificar se o professor está empoderado, se está acreditando no seu trabalho, porque se o professor não acredita no seu trabalho, acha que o está ensinando é uma chatice, só vai servir para o aluno tirar nota na prova, ou prestar vestibular daqui a dez anos, ele vai transmitir esse sentimento para a criança e a relação com o conhecimento não vai funcionar. Acredita-se que nesses casos pode até existir uma relação de afeto entre o indivíduo professor e os indivíduos alunos, alguns até vão se esforçar para tirar nota na prova, mas não estarão em relação com o conhecimento, que é o lugar da escola.

Por outro lado, não é possível que a criança exista na relação com o conhecimento estabelecendo uma relação adultocêntrica, na qual os únicos objetivos são os desenhados pelo professor. A escola é um espaço de permissão de existir e para que isso ocorra ela deve ter regras bem definidas, uma boa estrutura, o espaço de aula tem que ser respeitado, sem, contudo, impedir a manifestação da criança. É preciso escutar, compreender. É preciso acreditar que o desejo da criança é o de aprender, de estar envolvida, de estar em grupo e, quando o profissional problematiza e propõe fazer diferente, ele recoloca a criança no grupo de uma maneira mais produtiva.

Luís: “(...) Não achar que o aluno está de sacanagem com você, porque a mãe e o pai dele não deram educação, porque é pobre ou porque é rico, porque é negro ou branco. Se ficar se defendendo a coisa não funciona. (...) não é permitir tudo, tem que ter regra, a instituição tem que ter estrutura, tem que ter aula. (...) não entra na sala quem não estiver com caderno, livro, caneta, lápis, borracha, não estiver no horário. Sala de aula é um espaço que tem que ser respeitado, mas a manifestação

da criança não pode ser censurada, tem que ser entendida. Se está ficando fora da aula de matemática, ou de português, ou inglês, várias vezes, é porque alguma coisa ali não está acontecendo, ela não consegue entrar. Tem que tentar descobrir, entender, ouvindo o professor, ouvindo a criança. (...) Ouvir não é perguntar, ela não vai saber nomear. É interagir. O que você gosta, o que você não gosta? Não pergunta sobre o objeto em si, mas tentar entender o processo que impede ela de aprender aquilo, de estar envolvida, junto com os amigos, com o grupo todo. Ela faz parte, quer estar no grupo, (...) se ela não está, algo está acontecendo (...).”

Marcos: “(...) A escola vive de teorias pedagógicas que são moda. Lembro quando surgiu o construtivismo, (...) todo mundo era construtivista, mas (...) ninguém sabia o que era aquilo. (...) Vejo o professor que alfabetiza, do modo dele, ele consegue, sem saber se o cara já falou aquilo que ele está fazendo ou não (...). Desenvolve a forma dele e aplica (...). Na base da escola o que vale é a formação que o professor tem e a forma que ele entende a questão da alfabetização. A função da gestão, da coordenação é dar força para o professor, acreditar nele. (...) Minha função é ser diretor pedagógico, (...) orquestrar o trabalho da equipe. Se tiver uma coordenação pedagógica legal, se o conselho de escola cumprir suas atribuições, um bom secretário (...) o trabalho do diretor é permitir, garantir, que cada um faça bem feito o seu trabalho. (...) O professor que não trabalha legal, que não alfabetiza por exemplo, é o que tem mais resistência com a figura do coordenador, com a figura do diretor (...).”

Procuramos neste capítulo refletir sobre a constituição do ambiente escola capaz de mobilizar a criança para a relação com o conhecimento, partindo das conceituações de Freud sobre o princípio do prazer e o princípio de realidade como instauradores do psiquismo humano, as teorias do trauma de Ferenczi, os conceitos de posição esquizo-paranoide e depressiva e a metabolização do objeto mau de Melanie Klein, a importância do universo simbólico infantil de Segal e a função do pensar e o *rêverie* de Bion, para refletir o que seria um ambiente facilitador dos processos de pensamento, aprendizagem e relação com o conhecimento. Com Charlot, aprofundamos as ideias de motivação e mobilização como inspiradoras da ação do professor.

Com os entrevistados, verificamos as condições essenciais para que a escola se transforme em um ambiente favorecedor dos processos de ensino e aprendizagem, devendo ser estruturalmente bonita, moderna, arejada, convidativa e tendo disponíveis recursos materiais e tecnológicos, mas também investindo em profissionais capazes de planejar, trabalhar em equipe, levar em conta a relação professor/aluno e manter boas parcerias com os pais. A curiosidade e a pesquisa são os eixos pedagógicos centrais numa escola que favorece a relação com o conhecimento e seu caráter democrático é o que estabelecerá os parâmetros para boas relações interpessoais e cidadãs. Por outro lado, os entrevistados determinaram que a falta de investimento material, a massificação, a homogeneização, as metodologias padronizadas, o autoritarismo e a baixa qualidade da formação profissional de professores e

gestores impedem que a escola se torne o espaço de sociabilização e aprendizagem que deve ser.

No próximo capítulo centraremos nosso olhar nas possibilidades de movimento da criança, geradas a partir do diagnóstico da subjetividade, tendo como ponto de partida o conceito de ponto de giro proposto por Belintane (2017), mas extrapolando-o para outras formas de giro, a partir da intervenção escolar.

7 Ponto de giro, movimento e deslocamento

O “ponto de giro”, segundo Belintane (2013, 2017), é uma habilidade profissional desenvolvida por professores para que se posicionem de forma a enredar a subjetividade infantil e permitam o estabelecimento de um percurso diferente para a relação da criança com a leitura e a escrita, quando esta se encontra com dificuldades.

Esse “perfil” profissional é alicerçado entre sentidos já estabelecidos na psicanálise, na linguística, na etnologia e até na literatura. Da psicanálise, aproxima-se dos conceitos de escuta e transferência, ou seja, propõe que o profissional instrumentalize sua escuta no contexto escolar, levando em conta as manifestações inconscientes já descritas desde Freud, como o chiste, o ato falho, os esquecimentos, a função poética, o *nonsense* e a própria fantasia. Essa escuta, por sua vez, só se promove através de uma atenção flutuante aos conteúdos manifestados pela criança, deixando, portanto, que esta se expresse, para então detectar aquilo que de singular e subjetivo surge em seu discurso. No ponto de giro valoriza-se mais o esvaziamento de sentidos prévios, dando lugar aos significantes mais estruturais, mas também ao advir de novas possibilidades e significações. É este reposicionamento da criança diante da leitura e da escrita, facilitado pela intervenção esvaziada de sentido do profissional acompanhante, focado muito mais na polissemia das palavras, que caracteriza, para Belintane, um ponto de giro. Aos sentidos pré-construídos e às respostas prontas dos alunos, como inclusive o “não sei” e “não gosto”, o profissional da educação responde com o *nonsense* e a ambiguidade, abrindo possibilidades de novas interpretações, a partir dos espaços de sentido que a não compreensão gera, como seria, no exemplo citado, o “não sei se gosto”, abrindo a brecha para o conhecer e o experimentar.

Funcionar como “ponto de giro” implica de imediato rejeitar a interpretação direta das situações e passar necessariamente pela palavra, pelo indício, pelos detalhes aparentemente sem valor, que funcionarão como engates para novos sentidos, novas conversas na relação, de tal modo a propiciar um novo viés para a situação que, em geral, tende a se repetir. (Belintane, 2017, p.44)

Estas formulações foram alicerçadas a partir do Projeto Keizo e aprofundadas nas práticas do Projeto Desafios, quando as intervenções subjetivas do corpo docente em relação a uma criança eram discutidas e delineadas sempre em equipe, permitindo uma leitura mais aprofundada, a partir dos diversos atores do contexto escolar que se relacionavam com a criança. Mas, de maneira mais direta, o Projeto propõe que para a viabilidade desta intervenção a presença de um trabalho coletivo em sala é indispensável, especialmente nas séries do Ensino Fundamental I. É indispensável a presença de um segundo profissional, para

além do professor de sala, para que este possa promover, junto às crianças, a função de “ponto de giro”, já que é necessário o contato individual ou em pequenos grupos para favorecer os sentidos próprios da criança na relação com o texto.

A lógica do ponto de giro é que o educador possa se permitir desenvolver a habilidade de ir além da circulação em torno da dificuldade da criança, como ocorre com frequência nas aulas de reforço, ou mesmo nos atendimentos psicopedagógicos especializados (retomando aqui os exemplos apresentados pelos professores no capítulo 2, quando debateram a atuação dos profissionais externos com seus alunos, em que fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, dentre outros, prescreviam “lições”, ou mesmo os pais, quando se dispõem a alfabetizar via cartilha “Caminho Suave”). Na intervenção proposta, a técnica e a ética do professor estão ligadas à abertura de novas possibilidades, novas interpretações, via retroação dos significantes que enredam a dificuldade. Essas novas interpretações que surgem, ou compreensões, por sua vez, são temporárias, parciais e passíveis de descarte, estando o professor sempre alertado de que novos sentidos podem ainda advir como pontos de apoio para novos giros.

A grande diferença entre esta ação pedagógica e a ação clínica psicanalítica, ou seja, a diferença entre praticar escuta e transferência, ou ponto de giro, está, entre outras coisas, relacionada ao fato de o professor receber seu aluno com um vasto repertório de corporalidade, ou parlendas, brincos, quadrinhas, adivinhas, poesias, contos e outras ferramentas que ativem a função poética da linguagem. Acrescentamos que, diferente do analista que ao cumprir sua função sustenta o desejo do sujeito, a do profissional da educação é a de sustentar o seu desejo de ensinar, de transmitir a tradição e a cultura que representa, utilizando-se para isso de novas ferramentas, apreendidas e aprendidas com outras áreas do conhecimento, mas praticando no ponto de giro o esvaziamento dos sentidos das palavras, especialmente daquelas que, carregadas da subjetividade da criança, são engessadas pelas suas dificuldades e resistências, preparando-as para a polissemia, que é, segundo Belintane, “a grande habilidade no campo da leitura” (2017, p. 37).

O autor se apoia também em Ginzburg (1986), em sua tese do paradigma indiciário, para pensar a análise dos indícios, a atenção aos detalhes, aos pormenores, fugindo de uma visão totalitária e aprisionadora dos sentidos gerais, para a atenção aos detalhes que podem permitir novos percursos, desfechos, para situações difíceis de se deslocar.

No presente trabalho propomos a inspiração no conceito de ponto de giro, para refletir sobre as intervenções diversas que os professores e a escola executam, no compromisso de

mobilizar o aluno e a turma para a relação com o conhecimento, o que podemos metaforizar como um “ultramar” do conceito, ou uma generalização.

Nessa inspiração, nos aproximamos dos alicerces psicanalíticos de escuta e transferência na demarcação do prisma do diagnóstico da subjetividade que inspira intervenções que fogem ao ritual tradicional de transmissão de conteúdos, para o foco na relação afetiva que o educador estabelece com a criança, mediada pela relação com o conhecimento. Transcendemos também a aplicabilidade desse posicionamento ao ensino da leitura e da escrita, ressaltando que não é nossa intenção criar um novo conceito, mas visitar as inúmeras possibilidades de movimento que novas interpretações podem dar às velhas dificuldades que têm conduzido ao fracasso escolar de parte significativa das crianças no ensino básico.

O foco com o movimento proposto neste trabalho é promover junto ao aluno, ou junto à classe, o laço social, o encontro significativo, tendo o próprio conhecimento como ponto de encontro.

Em nossa compreensão, esse movimento permite não só o laço de todo o grupo na escolarização, mas também o deslocamento nos casos de dificuldade, porque é a atitude, a intervenção que o profissional da educação faz, a partir do diagnóstico da subjetividade que realiza ao escutar a criança sem excluí-la de seu contexto, mas também sem atribuir a ela os sentidos atrelados a uma compreensão ideológica, técnica ou mesmo médica pré-concebida, que permite a relação de ensino e aprendizagem, para além dos rótulos e diagnósticos pré-estabelecidos. Essa compreensão é inclusive paradoxal, já que é através da escuta dos significantes que alicerçam a criança (e seu sintoma) no contexto escolar, que podemos elaborar estratégias de intervenção, no entanto essa escuta não se baseia na confirmação ou elencamento de fatores, ou os significados previamente atribuídos, inclusive pela criança, mas potencialmente para além dela; e sim no deslocamento, no giro, em direção a outras possibilidades, interpretações e práticas, na relação com o conhecimento.

Assim como no ponto de giro, reconhecemos a criança como autora de seu processo, já que quem gira é ela, ao se aproximar de seu desejo (e de sua falta) e se apropriar das inúmeras possibilidades, inclusive de gozo, relacionadas ao encontro com o saber.

Para que essa intervenção se instrumentalize enquanto possibilidade, é preciso também afastá-la da “pecha” de se configurar como mais uma receita, mais uma fórmula que se apresenta à escola como solução para as dificuldades escolares. Promover o movimento da criança é exatamente se desatrelar de fórmulas pré-concebidas para criativamente propor

estratégias singulares, manejos e intervenções calcadas na relação, no laço, com o aprendiz, ou com a turma.

Nos itens 7.1.1 e 7.1.2 do presente capítulo apresentaremos algumas situações ilustrativas do movimento na escola provocado pela intervenção dos profissionais entrevistados, buscando exemplificar a atuação inspirada no diagnóstico da subjetividade, lembrando que essas intervenções são sempre singulares, tendo em vista o diagnóstico do profissional atuando na situação, mas antes ilustramos com Deleuze (2006) e Battaglia (2013) possibilidades de intervenção que geram movimento na escola.

7.1 Ensinar e aprender em movimento

Na busca de bons exemplos sobre como enlaçar a criança e o adolescente com o conhecimento, encontramos-nos com um documentário de Deleuze (2006), estruturado a partir de 7 horas de entrevistas, que se configurou como altamente inspirador do movimento do professor, em sala de aula, que queríamos nomear neste trabalho. Para o filósofo, uma boa aula não tem o objetivo de ser compreendida totalmente, porque aula é matéria em movimento, aproximando-se da música. Numa aula, cada grupo ou estudante apreende o que lhe convém. Uma aula ruim é aquela que não convém a ninguém, porque na verdade não podemos dizer tudo que convém a todos. Todos “adormecem” em determinados momentos da aula, mas acordam misteriosamente no momento que algo lhes diz respeito. Não há uma lei, uma fórmula, que diz o que diz respeito a alguém. Uma aula é emoção, tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum. Portanto, não se trata de entender e ouvir tudo, mas acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. Assim como todos os nossos entrevistados, Deleuze considera muito importante a heterogeneidade de uma sala, cabendo ao professor sentir o deslocamento dos centros de interesse que saltam de um para o outro, tecendo uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. Essa percepção, essa intuição, associamos com o nosso ultramar do ponto de giro, que provoca o deslocamento e o movimento do aluno.

Mas, para que esse movimento ocorra, o professor deve se preparar, deve “ensaiair”. “Se você quer 5, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação”, em busca de sua própria inspiração. Uma aula é ensaiada, caso contrário o professor não estará inspirado. Uma aula quer dizer momentos de interesse do professor pelo conteúdo que aborda e por seu público. É preciso que o professor ache interessante o que diz. E não se trata de se achar interessante, ou ser vaidoso, tais sentimentos coadunam mais com a ideia de sedução dos

alunos, que já discutimos ser uma armadilha que prende o afeto da criança à figura do professor, pouco contribuindo para o desenvolvimento do próprio interesse da criança por aprender, mas achar o tema, a matéria da qual tratamos, o conhecimento que abraçamos, fascinante. “É preciso chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo”.

Como num espaço-tempo, na aula acontecem muitas coisas, e esse espaço-tempo se estende de uma aula para outra, e as pessoas mudam de uma aula para outra. É preciso se encantar com o “público” da aula. Quando refletimos sobre a oposição que Ortega y Gasset já fazia, em 1920, à ideia de que a poesia, a literatura, os mitos, não devem ser ensinados às crianças, pois o ensino deve se centrar nas operacionalidades da comunicação diária de seu cotidiano, como placas, propagandas, bulas etc., encontramos também em Deleuze a resposta, no fomento da pluralidade das linguagens humanas. A filosofia não é para filósofos, é para todos e é plena quando se dirige a todos, assim como a música não é só para os músicos, a pintura é para pintores e não pintores, o que em nossa reflexão remete à ideia de que a linguagem poética, musical, contorna todos os corpos através do *manhês*, tecendo a subjetividade e é através da mobilização dessa subjetividade que promovemos encontros com o conhecimento na sala de aula, inspiramos a curiosidade e o desejo pela palavra e pela lógica.

Deleuze conclui afirmando que não é necessário simplificar a filosofia para os não filósofos, assim como Beethoven não simplifica sua música para não especialistas. Toda linguagem é polifônica e abarca diversas audições. É o movimento do professor que permitirá que o aluno apreenda o conteúdo a partir de sua própria subjetividade, seu próprio olhar, sua própria capacidade de escuta e elaboração. Interpretar um texto, um fenômeno, um acontecimento, não é reproduzir os sentidos do outro, mas elaborar, sob o mundo, sua própria narrativa. Cabe então aos educadores apresentarem apaixonadamente a tradição que representam, apropriando-se dela, mas também suportarem os sentidos atribuídos pela criança a esta narrativa.

Segundo Battaglia (2013), o processo que culminará com a aprendizagem da criança inicia-se com o acolhimento da subjetividade dela, especialmente no início da alfabetização, já que o modo como se proporciona à criança a passagem pelo mundo da oralidade e pelo mundo da escrita será determinante para as condições de apropriação, uso e a possível contribuição desse sujeito na cultura, incluindo as fases posteriores da escolarização.

A autora sustenta que é o posicionamento subjetivo do professor em sala de aula que interfere diretamente na implementação dos diversos métodos educacionais existentes, já que sobre o método em sua forma pura incide o professor, em relação com os seus pares e com os

alunos e suas próprias subjetividades, reformulando-o, ressignificando-o, mutilando-o e transformando-o. Um método nunca carrega em si o conhecimento, ele é só uma estratégia de comunicação, de transmissão, porque o conhecimento é construído, ou não, por cada criança. Fazer um discurso hegemônico que tente recobrir toda a prática da sala de aula é ignorar a existência dessa relação intrínseca entre o conhecimento que o professor quer compartilhar e o desejo que a criança tem de aprender. Essa ignorância só pode resultar em desqualificação desse processo dialógico e dialético essencial, desempoderando seus atores, desqualificando o saber sobre si e sobre o outro, duvidando da capacidade do humano adulto de formar as gerações futuras.

Essa percepção, essencial na compreensão da intervenção proposta por autores e pesquisadores do Projeto Desafios ao refletirem sobre a corporalidade como elemento primordial para a alfabetização, é anterior e compartilhada com outros teóricos importantes da pedagogia. Segundo Battaglia (2013) e Mortatti (2006), o próprio construtivismo de Emília Ferreiro promoveu uma mudança epistemológica na compreensão da importância da relação entre os pares para os processos de aprendizagem significativa, mas o discurso hegemônico abriu mão dessa essência, transformando a concepção de que a aprendizagem se dá na relação, num passo a passo de como fazer. "Apesar de toda a insistência sobre esse aspecto, a esmagadora maioria das escolas e professores que se valeram desse conhecimento houveram por bem transformá-lo em 'método de ensino'" (Battaglia, 2013, p. 110).

Essa negação do lugar do professor como agente do conhecimento que transmite e da possibilidade de a criança aprender segue causando efeitos muito negativos. A imposição de apostilas, listas de exercícios e livros didáticos pragmáticos e fechados minam a autonomia do professor, desde o seu planejamento de aulas, que não pode levar em consideração os sujeitos presentes, até a elaboração de seus instrumentos de avaliação ou diagnósticos, que são padronizados e determinados por instituições externas a escola, no mínimo externas àquela dinâmica de sala em questão.

Negar que o conhecimento é construído pela criança, na relação com o saber sustentado pelo professor, engessa a prática pedagógica e é ineficaz. O professor adentra a escola com o seu saber, sua experiência de vida, suas angústias e frustrações, seus desejos e fantasias e toda essa subjetividade incide sobre sua relação com os alunos. As escolhas que o professor faz no manejo do grupo, o mapa de sala, a ordem dos conteúdos, os exemplos, as intervenções, a postura mais assertiva e diretiva ou mais continente e contributiva, todas essas ações subjetivas são mais determinantes para o estabelecimento da relação do professor com a criança, e da criança com o conhecimento, que o método utilizado. Os alunos cooperam uns

com os outros, mas o lugar do professor não é substituível por uma criança, afirma Battaglia, ressaltando em sua pesquisa que é a aprovação do professor, ou a correção deste em relação a um conteúdo exposto, que a criança leva em consideração, pois ele é na sala o representante do saber.

Para o professor, perceber seu papel determinante na relação de seus alunos com o conhecimento é uma oportunidade para se implicar com sua prática, tornar consciente suas percepções, sentimentos e intervenções, fazendo destes, ferramentas de manejo das crianças.

O professor está motivado para mobilizar seus alunos rumo à aprendizagem. Vimos com Charlot (2005) a problemática ideia de que a atuação do professor se restringe à transmissão de um conteúdo, e a atuação da criança se restringe à absorção ou não do conteúdo objetivo transmitido, ignorando-se todo o repertório memorial que ambos transmitem nessa relação. A verificação desse repertório também é realizada de maneira mecânica, tentando metrificar a quantidade de conteúdos pragmáticos que foram assimilados, ignorando as marcas subjetivas que esse processo de transmissão fez no professor e nos alunos. Segundo Battaglia, essa é uma das principais críticas que o Projeto Desafios traz a este modo de proceder o letramento, oferecendo como estratégia a valorização da relação professor-aluno, municiada do cotidiano infantil impregnado de fantasias, para promover o encantamento de ambos com as letras. "Se a cultura nos oferece tantos outros textos, ricos em matrizes estéticas e poéticas, cheios de magias, mistérios e aventuras, por que a aposta em tão poucos elementos?" (Battaglia, 2013, p. 246).

A objetivação, a simplificação, a metrificação, o desencanto abrupto da criança quando chega na escola é a fórmula básica para gerar inúmeras dificuldades no processo de alfabetização contemporâneo. Se logramos colocar praticamente 100% das crianças na escola, e isto é uma grande vitória, ainda nos resta romper com o fracasso e infelizmente não é nesse sentido que caminhamos, especialmente após o golpe parlamentar à presidente Dilma Rousseff, e a implementação de uma velha política colonialista que volta a dar lugar às velhas e falidas interpretações sobre a educação. É preciso retomar o caminho para permitir que cada criança alcance seu potencial, tenha acesso ao universo mágico, mítico e abstrato do conhecimento. Na escola podemos efetivamente transmitir a cultura humana para as crianças brasileiras. Se não todas, porque um pequeniníssimo número delas realmente possui condições físicas ou incapacitantes para o letramento pleno e vão se beneficiar da escola por outras razões, para a esmagadora maioria, que são mutiladas em seu potencial pela corrupção, pela pobreza, pela falta de acesso, pela burocratização e incompreensão de sua potência essencial, engessando a criança, colocando-lhe mordaça na capacidade criativa e imaginativa,

podando-lhe a linguagem, fechando na cara, e de cara, seu acesso a um universo simbólico pleno de polifonias e sentidos possíveis.

Como atesta Battaglia, é essencial permitir o ingresso na vida social como agente leitor/escritor, mas o que promovemos, desde os primeiros anos de escolarização básica, é uma defasagem paulatina. É como se a cada novo dia de aula a criança saísse da escola mais esvaziada de sentidos e possibilidades. Lutamos para colocar todas as crianças na escola e ao invés de com isso potencializarmos o poder criador do universo simbólico infantil, munindo-o com cultura e linguagem, as engessamos num uso pragmático da língua: chato, cansativo, indesejável e de fato pouco útil para potencializar suas habilidades já instituídas. Não ofertamos habilidades leitoras, não permitimos que a criança aprenda a escrever, para se inscrever no mundo de uma forma mais plena e

Ao final de cada ciclo escolar, quando são avaliadas, o que se percebe é que ‘falta base’ – para usar um jargão largamente empregado nas salas de professores – impedindo a aquisição de outros conhecimentos. É nos primeiros anos escolares, portanto, que identificamos o maior problema da escolarização brasileira: desinteressados e mal alfabetizados, os alunos enxergam na instituição escolar poucas motivações que enlacem seu desejo de aprender. A evasão que hoje vislumbramos é de desejo: o corpo infantil está presente, mas sua alma inventiva busca outros lugares (Battaglia, 2013, p. 230).

A criança de seis anos chega na escola muito sabida. Ela aprendeu, desde seu nascimento, inúmeras facetas do universo simbólico humano. A criança desenvolveu aceleradamente suas habilidades físicas, cognitivas, afetivas e de socialização. Foi munida do repertório essencial de sua família, de seu bairro, de sua comunidade. Vai para a escola se encontrar com a ampliação desse universo, ter acesso à fortuna crítica que a sociedade em que está inserida pré-selecionou como essencial para que ela própria, quando adulta, possa contribuir com essa sociedade. Promover movimento na escola é se apropriar estrategicamente desse repertório prévio para fazer dele alavanca rumo à ampliação de suas habilidades simbólicas e imagéticas. O repertório infantil é todo calcado e constituído na oralidade. É no ritmo da linguagem materna que a criança apreende o sentido da fala. As cantigas de ninar, as brincadeiras infantis, o ritmo, a rima, contêm polissemias. As lendas, mitos, histórias, fábulas contêm intervalos de sentido, mistério, *nonsense*, ética e moral. Vão ao longo do desenvolvimento infantil ocupando o terceiro lugar entre a criança e a mãe, mas também representando o pai, a Lei e posteriormente devem se posicionar como o terceiro entre o aluno e o professor.

Segundo Battaglia (2013), este é o espaço em que o Outro sócio-histórico pode se constituir, fazendo circular o desejo entre professores e alunos. As escolas podem e devem

percorrer o caminho da subjetividade no tratamento da aprendizagem, parando de ignorar seu caráter social e histórico. Efetivamente, a maestria só pode decorrer da experiência. A experiência prévia do professor, que estudou e se propôs a transmitir seu conhecimento, e a experiência da criança, que está pronta para vivenciar, em outros patamares, a ampliação de seu universo de existência e não necessariamente a redução, como teme Montero (2004).

Para os profissionais entrevistados no presente trabalho, tanto aqueles que atuaram no Projeto Desafios, quanto os gestores, tornar a escola um espaço social significativo e promover a relação com o conhecimento são objetivos centrais. Apresentamos a seguir as percepções e relatos de iniciativas calcadas no diagnóstico da subjetividade, que conduziram às leituras e intervenções subjetivas compartilhadas.

7.1.1 O movimento na escola, na perspectiva dos professores

O termo ponto de giro não é estranho aos professores participantes do Projeto Desafios, já que é conceituado pelo coordenador do Projeto e orientador do presente trabalho, Claudemir Belitante.

Ivete: “(...) O Claudemir falava muito disso, de você ter o ponto de giro na criança. Tem que pensar onde vai girar para ela pensar (...)”.

O jogo do desejo e da curiosidade

Nas análises das falas dos participantes do Projeto Desafios, a ideia que exploramos de movimento é aquela que parte do conceito de ponto de giro, mas transcende seu campo de atuação, passando a abarcar também a intervenção do professor que promove a relação com o conhecimento, seja na intervenção individual em casos específicos, seja o manejo da turma com um todo, ou ainda nas iniciativas e atividades que propiciam o laço da subjetividade infantil com o conteúdo proposto, não só no contexto da dificuldade.

Nesta compreensão, focamos no movimento produzido como resposta ao diagnóstico da subjetividade, fruto dessa compreensão subjetiva que o professor faz. Muitas vezes as duas estratégias ocorrem simultaneamente, num manejo intuitivo do professor de se interessar pela criança, pelos interesses dela, contrapondo a relação com os conteúdos, que é também um foco primordial do seu próprio interesse no processo de ensino e aprendizagem. É um “namoro”, onde o saber de cada um entra no jogo desejante. No relato de Clarice, em que o

diagnóstico propiciou identificar no aluno uma memória fotográfica de algumas palavras que evidenciavam mais um trauma, uma ruptura, que um conhecimento, a professora encontrou o eixo para seguir propondo sua estratégia de alfabetização.

Clarice: “(...) Ele falava muito do pai e eu comecei a trabalhar a partir dos nomes que ele dava, das empresas. A gente começou a construir uma historinha, mostrei desenhos de andorinha, de cometa, 1001. Usei os nomes para contar histórias da literatura que tinham esses nomes. Ele começou a se interessar em fazer origami, aprendeu a fazer (...). A partir da andorinha a gente fez vários fiozinhos de origami e ele começou a ficar muito bom nisso. Conteí lendas sobre pássaros, usei a lenda indígena do roubo da noite, ele começou a olhar mais. (...) A gente saía, olhava o sabiá, o bem-te-vi, começamos a criar esse repertório com essa temática. Ele começou a despertar, porque não tinha nada, nenhum desejo, nenhuma curiosidade (...). Foi a partir dessa questão dos ônibus, da partida do pai, que eu consegui ter um repertório legal de lendas, de mitos. (...). Foi depois que a gente começou a escrever histórias com essas palavras que ele foi sistematizando mais (...)”.

Jussara: “(...) Literatura (...) sempre vai tocar em milhões de temas possíveis de tanger alguma questão da criança. (...) Ele gostou muito do Saci. O Saci, por acaso, era muito bagunceiro e por acaso esse aluno também era considerado muito bagunceiro, ou a história do Pequeno Polegar e talvez não tão por acaso a gente escolheu o pequeno polegar (...) Era um menino que foi abandonado e esse menino também não vivia com os pais. (...) A literatura nunca vai fechar um tema, (...) a reflexão está aberta, (...) os conteúdos da língua vão chegando e a dinâmica da sala vai trazendo esses temas que influenciam na aprendizagem, (...) isso vai sustentando um deslocamento da criança em relação à linguagem (...)”.

Jussara: “(...) O afeto nessa relação entre professor e o aluno tem essa mediação do conhecimento, de um desejo do professor que circula na sala de aula, achando legal aquilo que está falando, vai circular e vai trazer um brilho nos olhos do aluno (...)”.

O movimento do professor desperta a curiosidade da criança, abre espaço para o desejo, amplia o repertório de respostas possíveis em relação a um foco de conflito, mas sua prática pressupõe o respeito à dinâmica do aluno e/ou da sala, a diversificação de estratégias e o desapego aos rótulos e fórmulas prontas. É preciso estar sintonizado com a criança, ou o grupo, para perceber o momento de intervir, de mudar de estratégia, de falar e de ouvir. O movimento é levar a criança a “provar” o conhecimento com todos os seus sentidos, fomentando atividade onde só se manifesta passividade, soltando as amarras do corpo até que a criança possa se relacionar com o conteúdo proposto somente com sua imaginação.

Clarice: “(...) A gente fez uma brincadeira, contou aquela história em que o macaco engana o Jacaré (...). A gente leu, brincou com a história, aí foi no parquinho, fantasiou as crianças com as fantasias que a gente fez com papel cartão, orelhinha de macaco, rabo de jacaré. Compramos um monte de mangas e penduramos no pé de amora (...), virou uma amoreira mangueira. As crianças tinham que trepar na árvore e pegar as mangas que os jacarés queriam comer e os macaquinhos ficavam nos galhos pegando os corações (...). Depois a gente comeu as mangas (...)”.

Clarice: “(...) Enfiar a mão dentro de uma caixa (...) e ter aqueles bichos gosmentos, dentes de animais, fósseis, para tentar identificar só com o tato. (...) Será que morde? Eu vou descobrir, até buscar por conta própria em livros, em outros meios, aquilo que despertou curiosidade de saber. (...) É preciso pescar, ver as curiosidades que as crianças trazem e trabalhar em sala de aula, principalmente com crianças que não se movem muito, não demonstram tanto desejo, são mais tímidas. Quando uma criança (...) dá de ficar curiosa é o momento que a gente tem para trazer a criança para (...) as atividades que a gente propõe (...)”.

Jussara: “(...) Um trabalho com a oralidade, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda. (...) As aulas eram muito legais, eu podia propor leituras, muita leitura em voz alta, leitura compartilhada (...). Toda leitura tem muitas leituras, esse é o estudo da língua, compreender essas camadas polissêmicas, lidar com a língua falada ou escrita, de uma forma móvel (...)”.

O professor tem o conteúdo a ser trabalhado como norte, não como foco central de sua intervenção. A dinâmica, a mobilidade, a partir do movimento do aluno, é o que possibilita que ele se movimente afetiva e cognitivamente em relação ao conhecimento proposto. Nessa mobilidade o professor inclui a nota, como é citado por Ivete, que é um manejo proposto a partir da percepção que o aluno vivia um luto, a perda da madrinha. Inclui o manejo de informações familiares e outras informações colhidas através do diagnóstico da subjetividade. Reconhecer e possibilitar que a criança ocupe os espaços que lhe são mais confortáveis na escola também é uma estratégia de movimento, seja na organização de um mapa de sala que não leve em conta somente os aspectos disciplinares ou de foco na aula expositiva, seja na delimitação (e autorização) dos espaços de correr, mexer, sentir, tocar, falar alto, falar à vontade e na promoção de momentos de corporalidade através da música, da roda, da dança, da interpretação e performance. O objetivo é que a criança aprenda de uma maneira não traumatizante, que sejam reconhecidas as suas necessidades de brincar, de se posicionar, que se reconheça o quão difícil é e quanto esforço exige estar em relação com a escolarização.

Jussara: “(...) Tinha que lidar com a relação e era difícil. A relação sempre tem questões a serem resolvidas. (...) Como sair dessas dificuldades da relação e chegar no conhecimento (...). A gente vai continuar investindo e oferecendo os conteúdos do conhecimento, da herança cultural da humanidade, do saber, e a gente sempre vai esperar um aluno que em algum momento, ou em vários momentos, possa entrar em contato, se apropriar disso. (...) Não uma espera passiva, era um investimento (...)”.

Ivete: “(...) Naquele trimestre ele estava com NS (...). Não, ele não é NS, ele está passando por tudo isso. (...) O menino deslanchou de novo e terminou o ano com Plenamente Satisfatório (...). O principal objetivo é que eles aprendam, mas de uma forma não traumatizante (...)”.

Ivete: “(...) Eu sempre pergunto (...) onde elas gostariam de sentar e dou três opções, (...) garantir que eles estejam bem no seu lugar. (...) Você estar feliz, você

estar bem, é pré-requisito. (...) Estar de corpo e alma para ouvir, não estar preocupado com outra coisa. Aí você aprende melhor (...).”

Vera: “(...) Quando eu faço um rébus a partir da imagem, eu não assusto a criança com aquela letra em si, letra crua, vira uma brincadeira (...).”

Cristina: “(...) São as histórias, as brincadeiras com o corpo, o faz de conta. Na aula de matemática eu trago uma galinha de pelúcia. (...) Eles entram no jogo. São pequenos, são crianças (...). Esse universo do imaginário é importante (...).”

Heterogeneidade

A diversidade da turma, quando o professor atua em movimento, é considerada um facilitador do trabalho. As múltiplas curiosidades, associadas a um professor que flui entre as diversas estratégias de ensino, dinamiza a aula, enriquece os conteúdos com os exemplos das crianças e explora as possibilidades de aprendizagem, porque a diversidade amplia os horizontes. Além disso, enfrentar coletivamente os desafios torna mais leve as dificuldades individuais.

Jussara: “(...) Na dinâmica da sala, me pedem para fazer trabalho em dupla, ok (...) Muitos começos de leitura são difíceis, é denso até você ir adentrando naquela floresta e ir reconhecendo aquelas árvores, aí vai ficando acostumado e consegue ir na leitura. (...) Gosto dessa dinâmica, ler e ir contanto o que você achou, o que foi legal, o que te interessa. (...) Falam o que entenderam, que associação fizeram, que outras leituras fizeram, filme, coisas que lembram, é uma associação muito livre com a leitura (...).”

Rebeca: “(...) Tem muitos recursos. Temos filmes, temos jogos, temos metodologias diferenciadas (...) a gente pode trazer esse conteúdo de uma forma mais gostosa. (...) Eu tinha planejado primeiro trabalhar o texto, depois trabalhar o filme, mas percebi que a leitura estava ficando cansativa, aí usei paralelamente o filme e o texto. Aí o desejo de aprender veio de novo à tona, (...) ficou mais atrativo (...). Ano passado, coletamos bactérias de todos os lugares da escola, (...) colocou na placa e esperou uma semana para ver o que ia acontecer. Quando as crianças viram, (...) nossa, esse espírito investigador, de ir atrás, elas amaram (...).”

A heterogeneidade exige várias formas de intervir, a partir das especificidades dos alunos que compõem o grupo. Por outro lado, o conhecimento é sempre uma produção coletiva, porque é fruto de uma transmissão e de um compartilhamento e quando o conhecimento é compartilhado, o conjunto de alunos vira um time, um grupo com identidade.

O deslocamento do individual para o coletivo se dá no manejo e na sensibilidade do professor sobre o movimento da turma em relação ao conteúdo proposto. O protagonismo da relação é do professor, que maneja o grupo.

Viriato: “(...) O protagonismo está na relação entre o aluno e o professor. (...) Você dá aula para o 2º A, é uma coisa, para o 2º B é outra coisa, no 2º C é outra coisa. Você chegou nos seus objetivos nas três turmas, mas os caminhos que você tomou são muito diferentes. O professor é diferente em cada turma, essa é a parte legal (...)”.

Rebeca: “(...) Não existe uma única forma de lidar com a heterogeneidade. (...) Numa produção de texto, os alunos dão as opiniões deles, a gente faz a votação da frase escolhida, aí eu passo de um em um, ajudando na paragrafação, no uso da linha. Tem uma coisa que é mais individual, como tem a ajuda das outras crianças. Duas crianças terminaram uma atividade, aí vão contar uma para outra o que fizeram, ou fazem juntas a atividade. Esse aluno que tem a Síndrome de Asperger, precisa alguém fazer junto com ele, senão ele rabisca a folha inteira (...). Eu fico do lado. Às vezes dou atenção para sala inteira, às vezes em pequenos grupos, em dupla. Aulas expositivas precisam também, (...) contar as coisas, ser a pessoa que vai questioná-los dentro daquele conteúdo (...)”.

A separação das crianças por níveis de aprendizado em alguns momentos do curso também contribui para que os alunos se vejam em relação com colegas que estão enfrentando os mesmos desafios na relação com o conhecimento, assim como os trabalhos com grupos mistos, ou o que no Projeto Desafios era nomeado como “reagrupamento”.

Vera: “(...) Vamos juntar 60 crianças da série, pegar seis professoras, dividir a turma e as professoras, colocar para circular as professoras e as crianças, (...) uma vez por semana a gente tenta homogeneizar a heterogeneidade pra uma atividade de escrita e leitura (...). Não é só a intervenção que ganha, é a criança olhar para o colega e falar: ele também não sabe o que eu não sei. (...) É legal esse G1 também poder ver que o outro não consegue e que ele não está solitário nessas dificuldades (...)”.

Vera: “(...) Tem o círculo de leitura (...), a gente vai para o parque, está lá brincando, chama seis crianças que estão num nível de leitura inicial e vai fazer uma brincadeira de rébus (...) pede que o outro grupo leia um livro, (...) vai lidando com o brincar com mais autonomia, vai se dirigindo a um grupinho, vamos brincando nos espaços (...)”.

A senha da entrada é novamente citada, agora no contexto da intervenção, se configurando como um ritual, um convite, que institui a curiosidade e o desafio individual como senha para a inserção no grupo, a entrada diária na sala de aula, a partir da conquista do direito de estar ali. Diferente das fichas de exercícios que são elaboradas para a média da turma e elevam o nível de angústia daqueles que têm mais dificuldade, na senha de entrada o professor apresenta o nível de dificuldade que cada aluno é capaz de enfrentar, tornando-se sempre um espaço de êxito e de inclusão na sala. Diariamente a senha muda, podendo ser abordados os diversos conteúdos que tenham sido trabalhados na sala, mas despertando o viés da corporalidade, o desafio e o desejo de estar ali. São 15 minutos de atividade que inserem os alunos na sala numa perspectiva positivada pelas crianças.

Vera: “(...) A gente faz a senha de entrada, todo dia. (...) Nesse ritual uma outra relação vai ficar na memória da criança. (...) Quando você faz uma ficha para a criança preencher com conteúdo, você está imaginando que você está fazendo uma média, mas você está pondo o bicho para ficar mais angustiado com o que ele está aprendendo. Na senha de entrada não, se você é professor, você já sabe, para aquela criança eu vou exigir mais, aí para a outra eu vou exigir menos. As crianças adoram, vão com outra prontidão para usar essa palavra, vão com outra relação e você é capaz de todos os dias dialogar com seu aluno. É o seu boa tarde, é ritualizar a entrada da criança, olhar para cada criança, (...) com estímulos diferentes, matemática, português, o que você quiser. Um dia a senha de entrada vai ser cantar uma música. (...) Porque você colocou numa outra linguagem, que é corpo, que é afeto, você sabe que tem efeito aquilo (...)”.

Segundo Vera, a apropriação do espaço pela turma também gera identidade. Da criança com a escola, da criança com a turma e da turma com a escola. É importante que a criança se veja refletida nas paredes, nos murais, nas produções individuais e coletivas, permitindo laços, alinhavando conteúdos, promovendo marcas psíquicas, ao permitir que as crianças promovam marcas físicas no espaço escolar. A escola deve ser cuidada, deve ser acolhedora, repleta de cores e de estímulos para convidar a criança a se relacionar com o conhecimento proposto. O que depreende-se dessa compreensão é que o espaço escolar não deve ser pensado para atender as demandas estéticas dos adultos, e sim ao imaginário e conforto infantil.

Vera: “(...) O que é o espaço de uma escola? Não é um hospital para ter as paredes em branco, não é o espaço de prestação de contas para os pais, é um espaço que vai se identificar com a criança, com o que ela está aprendendo. Você faz um mural que conta alguma história, um mural que vai falar. (...) Se você está num espaço cuidado, que tem estímulo na parede, que te puxa para alguma coisa, a gente vai cercando a criança (...)”.

Curiosidade

Segundo Vera, é em busca de sua curiosidade que a criança se afasta do processo escolar, portanto, apropriar-se desse movimento em sala de aula é a oportunidade para trazê-la de volta, fazendo em determinados momentos o aluno curioso e sabido ser o professor da turma. Valorizar esse momento não é perder tempo, nem se distanciar do conteúdo, é permitir que o conteúdo flua, na linguagem da criança. Vera aponta que o professor movido somente pelo conteúdo mantém-se nivelado com as pontas mais fracas da turma, focado naqueles que enfrentam mais dificuldades, mas quando permite que as crianças compartilhem suas descobertas e curiosidades, abre espaços para que todos sejam uma ponta forte, a partir da relação que a criança desejou ter com determinado conhecimento. Da mesma forma devem

ser encaradas as atividades lúdicas, os jogos, as brincadeiras, porque brincar, na escola, é coisa séria. É na ludicidade que a criança internaliza conceitos, elabora vivências e transforma em linguagem as experiências do corpo. Esse é o percurso do conhecimento infantil.

Viriato: “(...) O problema é que não se contextualiza o que interessa, que é a infância. Quando for pensar aquilo que você quer ensinar, pensar também para quem está ensinando (...). A criança precisa experimentar, a partir da experimentação ela vai aprender. (...) O professor tem um planejamento e tem que saber como aproveitar as experiências dessas crianças para poder chegar nos objetivos. Tem que saber com clareza quais são seus objetivos. (...) Os desvios são inevitáveis no contexto de aula (...)”.

Ivete: “(...) A brincadeira, na proposta pedagógica, é séria, tem a finalidade de ensinar a ler, escrever. Está nessa transição da imagem, do jogo do cogito, da linguagem, são propostas respeitadas com a criança (...)”.

Vera: “(...) É em busca de curiosidade que muitas crianças se afastam, (...) eu trago. (...) A criança contribui com a turma, (...) por escolha, pela curiosidade. (...) Quando um pedagogo consegue ter essa clareza (...) aquele conteudista não é proveitoso, (...) tudo bem se tem um cara que quer ultrapassar, saber, buscar satisfações pela curiosidade que ele tem no percurso de estudo dele. (...) Pela curiosidade ele vai ampliar outros campos (...)”.

Vera: “(...) Se estou só no nível 1, não vou permitir para aquele outro que consegue extrapolar. (...) Elas são curiosas e quando a gente dá espaço elas dão um banho, (...) é outro discurso que se abre (...). Tem as oficinas de astronomia, ioga, várias linguagens que não cabem no currículo, que é essa relação com o conhecimento, o tema mesmo não importa, quando você consegue enganchar uma criança com o conhecimento, aquilo vai transpor para a leitura, para a escrita. (...) você consegue trazer ela para essa paixão pelo estudo, pelo desejo. Às vezes é pela ioga que ela aprende a ler e escrever. (...) Quando você dinamiza, abre (...)”.

Na compreensão da construção da prontidão para a alfabetização em processo, busca-se intervir a partir do fortalecimento da oralidade, para a chegada na leitura e na escrita. O professor que leva em conta essa corporalidade infantil vai inserindo paulatinamente as atividades escolares que exigem a quietude do corpo, a partir do interesse da criança, mas também a partir do seu potencial de fantasiar, refletir e escutar.

Cristina: “(...) Na hora da história ele senta e está inteiro. Na hora da atividade, por mais que você floreie, ele não está nem aí. Tem que pensar outras estratégias, vai para o corpo, brincadeiras, sejam orais, mais corporais. Ele é o super-herói, é o homem aranha, tem algumas crianças que ficam no lego, que você pode pensar em brincar com pecinhas, com jogos, mas ele é puro corpo (...)”.

Família

Os entrevistados observam que não raramente, para movimentar a criança é necessário também movimentar a família. A principal estratégia citada passa por nomear os sentimentos da criança, ou a dinâmica afetiva proposta pela criança na escola, para seus pares e para seus professores, no que essa dinâmica tem de encontro, ou de reprodução, das questões familiares. Não se trata de romper o vínculo de confiança com a criança relatando tudo que ela diz, ou faz, na escola, porque esse espaço não pertence à família, mas elucidar os afetos que sustentam a resistência, os entraves com a escolarização. A busca, na maioria dos casos, é por um pacto entre a família e a escola, para que a criança se sinta confiante e possa buscar suas próprias estratégias de aprendizado.

Viriato: “(...) Os casos que têm maiores dificuldades em leitura e escrita têm algum movimento da estrutura familiar que não está organizado e tem que tentar mobilizar tanto a criança quanto a família. Tudo depende de um tato, estar numa posição daquele que dá partida para reflexão. (...) Tem que ter uma escuta muito apurada para saber em que momento dizer o que precisa ser dito (...)”.

Clarice: “(...) Casos que a gente pegou de pais que não eram alfabetizados (...) teve que criar uma biblioteca para a criança em casa (...) fez a criança poder emprestar mais de dois livros na biblioteca. Todo o papel que a família cumpre na formação de leitores e escritores é fundamental, tem que ter uma parceria (...)”.

Rebeca: “(...) Chamei para conversar. Eles estavam se separando e ora ficava na casa do pai, ora na casa da mãe. Conteí o que estava acontecendo na escola (...) falei da importância dele fazer as lições, da família valorizar a escola (...). No final a mãe falou: (...) A vida está complicada com a separação (...). A gente criou um pacto e ele mudou completamente. (...) A mudança é rápida quando você trabalha em conjunto (...)”.

Essa intervenção proposta pressupõe o respeito ao tempo de elaboração das informações compartilhadas, o que às vezes demanda mais de um encontro, sob risco de não ser efetiva. Percebe-se que os pais se angustiam quando a escola apresenta as dificuldades enfrentadas pela criança e o não reconhecimento dessa angústia pode gerar reações defensivas, agressivas, ou medidas práticas que não contribuem para as estratégias propostas pela escola. A clareza dos objetivos da conversa com os pais e a busca da objetividade na comunicação, especialmente sobre indicações e sugestões, assim como as contraindicações relacionadas a lições de casa, estudo para provas, procura de profissionais externos, dentre outras questões que geralmente envolvem a decisão familiar, facilitam a compreensão das parcerias que se pode estabelecer.

Ressalta-se que a maior contribuição que a família pode trazer ao processo de escolarização é a construção de um repertório cultural para a criança, através de momentos compartilhados de leitura literária, filmes, música, teatro e outras atividades onde pais e filhos desfrutem o tempo e a companhia um do outro, a partir de ofertas culturais.

Um segundo viés de participação é a lição de casa, que se demonstrou, conforme os relatos de Jussara e Cristina, um espaço de conflito e projeção de outras dificuldades relacionais entre os pais e a criança, que interferiram de maneira significativa na escolarização. O manejo desse contexto diz respeito ao objetivo da escola e dos professores com essa intervenção, se focar exclusivamente na escolarização da criança passa por orientar condutas mais adequadas, mas em casos extremos, como violência doméstica, pode significar intervir legalmente acionando outros órgãos competentes. Em linhas gerais, sugerem que quando os pais acompanham a lição de casa, eles tenham o foco mais direcionado para a curiosidade pelo conteúdo, o prazer de solucionar algum exercício, o compartilhamento de experiências e opiniões sobre um trecho do texto, do que o compromisso com a correção, com o preenchimento de todas as lacunas do exercício. Se contraindica que os pais tentem dar aula para o filho, ou tornem o momento da lição de casa um espaço de conflitos, broncas, acusações ou repreensões, mas vale ressaltar que, ao demandar a família, a escola só pode esperar os recursos e estratégias que a família está disposta a disponibilizar.

Jussara: “(...) Todo mundo era certinho (...) e muito preocupado com o desempenho dessa criança, querendo ajudar e questionando também os conteúdos (...), achando que era muito difícil, que ela não ia dar conta. (...) Não é decorar o que é artigo, (...) nem ter uma compreensão perfeita do texto, mas ela se divertir com esse texto. Se em casa vocês têm essa dinâmica de fazer a lição, não é preencher todas as lacunas do exercício, mas haver aí um circuito do desejo, de um adulto que leu o texto e achou legal, alguma coisa legal precisa comunicar, é por aí que ela vai entrar num estudo mais prazeroso da linguagem e se apropriar da sua escolaridade. Não se preocupar tanto com fazer tudo certo, mas com o que pode haver de divertido (...)”.

Jussara: “(...) Minha mãe, se ela me pergunta o que é artigo e eu não sei responder, ela me dá um tapa na cara. Pergunta de novo, se eu não respondo, me dá outro (...). Minha sugestão é que você trabalhe em casa pelo prazer, pela diversão que pode haver naquela leitura (...) gostei desse texto porque ele me lembra tal coisa. Fala isso para o seu filho (...)”.

Cristina: “(...) Tive que fazer duas conversas, a primeira eles só entenderam a parte dos problemas. (...) Meu filho está com defeito, vai consertar o defeito. Na segunda é que, percebe, precisa disso tudo, não dá para trabalhar sozinha. (...) Esse pai (...) falou: (...) nas férias eu vou pegar a Caminho Suave e ele vai voltar lendo, não se preocupe. Agora é que eu me preocupo. Quero ajudar, o que posso fazer? A gente foi dizendo, na lógica do jogo, senta e conta história (...). Conhece teu filho. A

cartilha a gente cuida. Ele saiu leve. Já faz umas coisas assim, assistir um filme, (...) isso dá repertório (...).”

Ressalta-se que as percepções, ou interpretações dos profissionais da educação relacionadas à dinâmica familiar, ou à personalidade dos pais, são aspectos subjetivos de extrema delicadeza e seu manejo dificilmente cabe à escola, ou ao professor. Enveredar por esses campos não produz movimento e pode trazer ainda mais dificuldades relacionais entre a família, a escola e a criança.

Viriato: “(...) Um erro: (...) contou que o pai estava bebendo (...) acabou empurrando quando ela mexeu no Ipad. Começou a contar histórias desse tipo na escola. Chamamos a família para conversar sobre o rendimento acadêmico da criança, (...) tinha algumas dificuldades relacionadas à interpretação de textos. (...) A mãe não queria que o pai participasse da educação da filha. (...) Em determinado momento disse que uma das amigas da filha tinha dito que o pai tinha batido na mãe. A nossa leitura foi que ela estava dizendo algo que estava acontecendo com ela, ela apanha. (...) O que deve ser para ela assumir que sofre violência doméstica? (...) Fomos bastante cuidadosos, mas em determinado momento eu falei que o problema estava com ela. Acabou a conversa naquele momento. A gente tinha todas as possibilidades, toda essa leitura da situação, agir, intervir, ajudar aquela criança, dar força para essa mãe, mas no momento em que eu disse o problema está em você, eu perdi. Depois fui pensar nisso (...).”

Jussara: “(...) Nem comentei o que ele tinha dito, imagino que ela ia se sentir exposta e não ia contribuir, (...) não é esse o foco (...).”

Agressividade, violência e indisciplina

O manejo da agressividade e da violência passa por nomear os impulsos, os desejos da criança, para dessa forma tentar trazer a palavra como ferramenta de mediação entre estes e as atitudes. Não se trata de ser permissivo, naturalizar ou relativizar nenhuma forma de violência e sim por manejar o comportamento para atitudes e relações mais condizentes com o contexto escolar, o sentimento de alteridade e a tolerância à frustração. É preciso, acima de tudo, estar comprometido com a premissa de que escola não é lugar de violência, controlando seus impulsos agressivos contra a criança e manejando os dela, como o adulto da relação.

Clarice: “(...) Toda essa postura agressiva, essa forma de lidar com a frustração, seja violenta ou não, é algo para a gente trabalhar junto com as crianças (...).”

Rebeca: “(...) Pensar o que eu ia fazer de diferente, fazer com que essas questões de violência não fossem as que estivessem em primeiro lugar na vida deles (...).”

Vera: “(...) É falar sobre isso. (...) Trazer a palavra para a mediação, senão é só o corpo, não pode nem ser permissivo, é normal quebrar a cara do seu amigo, também não pode falar você é um demônio, você bate (...). É sempre um trabalho

de equilíbrio, significar a criança com esses sentimentos, repertoriar ela para lidar com aquelas frustrações, com o medo, com a raiva, é como a gente ressignifica isso e consegue conduzir para a palavra esses conflitos. (...) Violências não são aceitas, (...) racismo como violência, (...) dói ver racismo. (...) A atitude, a gente vai sentar em grupo, vai conversar. (...) Não vai aceitar violência, não é isso que a gente precisa na escola, não é isso que a gente precisa no país (...).”

Esse manejo passa, inicialmente, pelo estabelecimento das regras do jogo relacional na escola. É preciso nomear a lei, a regra, o combinado, para em seguida ser coerente e firme em sua sustentação, porque também faz parte desse jogo que as crianças testem, questionem ou mesmo esqueçam os combinados. Essa relação é nova e elas chegam na escola com mais ou menos parâmetros de contorno, do limiar de dor do outro, de experiências mútuas de respeito, afeto e violência. No exercício da lei é preciso ter clareza e muita paciência, mas também muito respeito e afeto pelas crianças. Acima de tudo, lembrar-se de que é o adulto da relação e não está num embate de igual para a igual, já que tem sua experiência de vida, sua maturidade e seu profissionalismo como vantagem e sabe que a criança tem a vantagem da plasticidade, do emolduramento e da adaptabilidade ao novo contexto em que está se inserindo. Também no respeito da lei na escola, é preciso confiar que as crianças aprendem, se a angústia não for devastadora.

Viriato: “(...) Muitos enxergam as crianças como miniaturas de adultos. Quando se coloca de igual para igual com a criança acontece esse embate agressivo. Ambos têm a mesma força para entrar nesse confronto. (...) O adulto vai ter a vantagem da experiência, vai saber que apesar da criança estar sendo agressiva, violenta, indisciplinada, não estar aprendendo, é uma criança e tem toda a possibilidade de se transformar, de aprender, de encarar o mundo de outra maneira. (...) O adulto chama a responsabilidade para si e cria um vínculo de afetividade saudável, começa a se aproveitar das experiências das crianças de maneira produtiva (...).”

Ivete: “(...) Vai fazendo os combinados. Eu vou respeitar vocês, mas vocês têm que me respeitar, é um jogo, as crianças cumprem isso. Sempre tem um mais difícil, você tem que ter mais estratégias. (...) Dar o voto de confiança e esperar que eles cumpram, mas não é mil maravilhas, tem hora que tem que lembrar. (...) Você tem que ir mostrando, combinado é combinado, para você conseguir ter o manejo da sala. Tem que ter muita paciência, isso é fato, tem criança que acaba testando (...).”

Vera: “(...) Anos iniciais tem que ter combinados muito claros e regras efetivas. Tem que ter esse lado afetivo, mas também clareza de regras. É um trabalho bem complexo, de guardião da lei, de juiz das relações, da disciplina, do que pode e do que não pode no âmbito do social (...).”

Cristina: “(...) Aí você se enreda, fica com dó da criança, aí você perde a sua autoridade quando diz um não com dó (...). O limite não funciona. (...) Não é não, agora senta aqui. Aí faz uma gentileza, olha que legal que você fez, colocar cada coisa no seu lugar e ir nomeando (...).”

Atuar como juiz, ou mediador das relações no contexto escolar implica manter o foco no objetivo da escolarização, que é colocar a criança em relação com conhecimento. Não cabe ao professor impor sua verdade, sua ética pessoal, sua religião, sua afinidade ideológica com determinadas diretrizes econômicas ou sociais, ou mesmo reivindicar para si privilégios a partir de um lugar de poder, isso é autoritarismo, o que também não significa não poder compartilhar seus valores, num espaço de reflexão – porque isso é omissão e abandono. É de alteridade, diversidade e respeito que se trata na escola e de desenvolvimento de uma postura crítica, democrática, que reconhece o adverso, o controverso, dando lugar, no limite em que o que eu creio ou penso não pode significar o aniquilamento da existência, física e fantasmática, do adverso, do diferente. A civilização passa pelo cuidado com a fragilidade do outro, seja física, seja psíquica e na escola começa com o professor reconhecendo a fragilidade da criança nessa relação.

Viriato: “(...) Os adultos perceberem que as crianças são crianças (...)”.

Ivete: “(...) Por que não manda calar a boca (...)? É mais fácil. (...) Isso que você falou é um xingamento, não dá para ser assim (...)”.

Cristina: “(...) A vida foi dura, você só tem seis anos (...)”.

Quando se propõe o manejo pela linguagem, pressupõe-se abrir mão do discurso e da atitude moralista, porque a linguagem admite a maldade, a perversão, num contexto imaginário, poético, fantasmático e simbólico. É dizer que é possível crer em ideias não compartilhadas, se a escola for o lugar da criticidade, da reflexão e do conhecimento das coisas que existem no mundo e precisam ser nomeadas e administradas. Essa é a lei. Na escola não é proibido pensar, debater, explicar, aderir ou negar para si nenhuma ideia em sua essência estética para que o aluno, em amadurecimento, possa escolher, no enorme rol de possibilidades, aquelas que eticamente farão sentido na sua existência.

Viriato: “(...) É a gente pensar que existe um mundo que é ético e existe um mundo que é estético. No mundo ético, se você erra você é punido, você é julgado, você tem que pagar por aquilo. No mundo estético você pode brincar com muitas coisas, você pode atirar o pau no gato e o gato não vai morrer e você vai dar risada porque o gato deu um miado mais forte, agora, se você fizer isso no mundo ético você vai machucar o gato e você vai ficar com peso na consciência depois, espera-se que sim (...)”.

Viriato: “(...) A gente estava promovendo uma oficina de bonecos, (...) virou para mim, num tom de desafio: eu vou fazer o boneco do Thuck. Cara, que legal. Como você vai conseguir fazer aquelas cicatrizes? A faca que o Thuck carrega na mão? (...) Vai lá e faz. Aquilo mudou. O aluno queria me provocar, queria que eu dissesse que o Thuck é proibido na escola. Vai lá e faz, mas pensa nos materiais

antes, reflete no que você vai fazer. (...) a gente pega uma ideia que tem um tom de agressividade, de provocação em relação às regras (...) e fala que isso não está necessariamente fora da lei, se a lei é que você seja uma pessoa crítica, que queira pensar sobre o que está fazendo e que queira qualidade no que está produzindo (...).”

A escola é lugar de singularidades e não existem fórmulas prontas nem livros que possam abarcar a singularidade de cada professor no manejo da singularidade com que cada aluno expressa sua agressividade. Para manejar os conflitos conta-se com o diagnóstico da subjetividade, identificando o foco e o lugar de intervenção, buscando a mediação e o deslocamento, muitas vezes devolvendo o nó da relação para seu lugar de origem, para garantir a fluência da relação com o conhecimento, como exemplificam Viriato e Cristina. Mas essa mediação demanda, como viemos demarcando, o desejo do professor pelo aluno e o vínculo afetivo bem construído inicialmente.

Viriato: “(...) Uma aluna não estava se dando com a professora e a professora não estava se dando com ela. Da aluna tinha esse desejo de vínculo e afetividade, mas foi se esvaindo à medida que ela não via o desejo da professora. (...) Não fazia a lição de casa, (...) falava: eu não entendi o que você explicou. O problema não era o explicou, era quem estava explicando e a maneira como estava explicando. A professora ficava brava, tinha uma relação muito agressiva entre elas (...)”.

Ivete: “(...) É uma relação de afeto, não querem te magoar. O que ele fez? Pintou a parede? Eu não gostei disso. Às vezes a pessoa fala não gostei, a criança pensa: não gosta de mim. Não, não gostei que você pintou a parede. Faz toda a diferença, (...) não estou chateada com você, estou chateada com essa atitude que você teve (...)”.

Vera: “(...) Não cabe no currículo, não cabe num livro, não cabe num tema, a gente nunca está preparada para tudo (...)”.

Cristina: “(...) Você conversa, vem uma situação familiar. Você quer que eu fale sobre isso com seu pai e sua mãe? Quero. Aí todas as outras coisas fluíam melhor. (...) Uma menina, (...) muito resolvida, meu pai morreu quando eu tinha um ano. Mas tem um outro (...) meu pai morreu. A história dele é diferente. (...) Pede para o papai, eu não tenho pai. (...) Vinha duro, forte. Como assim? Para você estar aqui precisou ter um. Com o olho arregalado. Por que? Porque para você nascer precisa de um papai e uma mamãe. Se ele não está na sua casa é uma outra história, mas você tem. A criança vai se aproximando, senta no colo, quer que eu fale com a mamãe sobre isso? Quero. Vou chamar a mamãe e conversar (...) e a gente conversou (...)”.

Numa escola democrática e respeitosa com a criança, a disciplina é ferramenta, está a serviço dos espaços para a relação com o conhecimento e legisla como guardiã democrática do falar, acordar e discordar. Se, ao contrário, ela for usada para reprimir, violentar ou abafar, a resistência é o comportamento saudável de uma criança que exerce o seu direito de ser e que busca sua autoria e autonomia. No relato de Cristina, a disciplina e a persistência são manejadas no sentido de lidar com a frustração, o imediatismo, na construção cooperativa e

coletiva do desejo de aprender do aluno e também de sua ambição pelo ter e fazer coisas que se destaquem. É um processo de convencimento rumo ao amadurecimento, admitindo, como exemplifica-se nos relatos de Ivete e Vera, que a escola é o palco da criança, o seu lugar de errar, de ensaiar, de fantasiar, de brincar e de treinar o mundo que herdará para gerir.

Ivete: “(...) As crianças têm pouquíssima possibilidade de escolha, tanto na sociedade quanto na escola. (...) Ter a possibilidade. (...) Votam, escolhem, isso eu acho legal (...)”.

Vera: “(...) Aqui é um palco para eles. Se tem espaço de diálogo, tem espaço de curiosidade. Elas trazem coisas que a gente nem achou que seriam capazes de elaborar. (...) Uma construção que é da dialética, do diálogo, que é quando ela abre espaço para curiosidade da criança (...)”.

Vera: “(...) Faz assembleia (...), você tem que falar uma coisa que gostou, não gostou e uma sugestão. (...) Então tem o espaço que ela pode falar. Pode falar tudo, não vou ficar brava com nada. Falar de mim, falar do amigo, do que não gostou (...). Não dá para ficar só na curiosidade da criança para conduzir o estudo, mas quando aquilo é bem feito, está bem equilibrado entre o que eu quero ensinar e o que ela tem de curiosidade, fica um projeto educacional legal. Uma aula de uma hora, você não pode planejar uma hora de aula, você planeja 20 minutos e 40 minutos é para ver o que flui, dialogar (...)”.

Cristina: “(...) Me agoniava. (...) Tia, faz para mim? Dá pra mim? (...) Pode parar. Não sou Papai Noel, sou professora. Se você quiser senta e eu te ensino. (...) Gosto muito de 1º ano por causa da autonomia, para de choramingar, vai lá, levanta e faz. Ficou feio? Faz de novo, qual o problema de desmanchar e refazer? Errei. Pega a borracha e apaga. Para que borracha se todo mundo ia fazer tudo perfeito? (...)”.

Cristina: “(...) Para fazer pintura você precisa organizar o material e limpar. Eu vou te ensinar. Parabéns. Agora você pode pintar. Vendo eles sentirem prazer em crescer, porque senão não tem graça crescer, as pessoas vão deixar de fazer as coisas para mim. Acho que o ler e escrever entra nesse contexto (...)”.

Dificuldades de Aprendizagem

Em que pese as variações temperamentais de cada professor, a calma, a tranquilidade, a confiança, o respeito e a reciprocidade são sentimentos favoráveis para a promoção da relação de ensino/aprendizagem e para o manejo. A criança percebe esse investimento e da sua forma, e de diversas formas diferentes, retribui, seja reconhecendo a presença do professor, seja aprendendo, seja respeitando o espaço. A criança que se desloca a partir da intervenção do professor se empodera, ganha autoestima, potencializa-se e se propõe a novos desafios, deixando de persistir nas estratégias sintomáticas que impossibilitam a aprendizagem, ou ganhando estofo e persistência para insistir na superação da dificuldade em

relação a novos conteúdos. O professor representa o outro, o mundo, a tradição e deve ocupar esse lugar. A criança se representa e representa o futuro, em relação, e deve ocupar esse lugar.

Viriato: “(...) A partir do momento que o professor souber que o problema do aluno é também problema dele, já é meio caminho andado e não existe uma estratégia pronta, existe um princípio, que é investir na relação. (...) O professor tem que fazer esse papel de outro. Conscientemente se mostrar como um outro, eu olho para você e eu te enxergo de uma perspectiva diferente daquela que você se enxerga (...)”.

Ivete: “(...) Repetiu. (...) Veio com uma autoestima baixa, cabisbaixo, ele falava: eu sou burro, e chorava. (...) Vou fazer esse menino dar a volta, não vou deixar ele ficar se achando burro, porque ele não é. (...) Paciência, todo dia, vamos lá. Ele acertava, parabéns. (...) Aí ele foi se soltando. (...) Foi importante, foi bom, destravou, percebeu que era capaz. (...) No começo (...) eu dava uma facilitada na atividade (...). Um dia começou a fazer o mesmo que todo mundo, aí acabou antes de um monte de gente. Não foi o primeiro, mas tinha acabado (...). Você tem que ter aquela sacada de quando ele já consegue acompanhar. (...) São muito legais esses momentos, (...) isso é fundamental (...)”.

Rebeca: “(...) No final do ano senti que eles acalmaram. (...) Alguém me segurou, alguém se preocupa, alguém está fazendo de tudo para cuidar de mim. Eles tinham muita confiança em mim, sabiam que podiam contar comigo. (...) Aprendi muito com eles (...)”.

Rebeca: “(...) Uma aluna dessa comunidade, os pais não tinham dinheiro nem para pagar a condução. Essa criança chegou no 3º ano não alfabetizada. A gente fez um trabalho diferenciado com ela, (...) ela veio. Trabalhei na sala de aula, explicava, pontuava as coisas. Ela chegou toda insegura, tímida, passou o 1º trimestre, se alfabetizou. A postura mudou, estava diferente. Agora era possuidora, sabia ler e escrever, confiava nela, não era mais diferente dos outros. Produzia textos, duas, três folhas. Começou a ser participativa, preocupada (...). Uma criança que veio de um meio mais desfavorável, entrou de forma diferente, mudou, porque alguém, a escola acreditou nela (...)”.

O tempo da escola para movimentar a criança

O tempo da escola reflete o tempo da sociedade, mesmo que a escola seja só um lugar de transmissão, ou de reprodução. Se a escola for o palco da criança, ela também será o tempo da infância, da inovação e da transformação. Mas, para o professor, o tempo é percebido como curto e, na sociedade, também percebe-se que os tempos estão cada vez mais rápidos, as distâncias cada vez mais curtas, especialmente para aqueles que já vivenciaram outra relação com o tempo.

A inserção cada vez maior de todos os membros da família no mercado de trabalho, a difusão do acesso à informação, a flexibilização dos lugares sociais determinados e

determinantes nas configurações subjetivas de professores e alunos demandam tempo de refletir, assentar, recolocar.

Mas o tempo escolar, apesar de difícil, é considerado necessário, assim como os procedimentos escolares, resta, portanto, aproveitar o tempo da escola com qualidade. As crianças passam boa parte de sua infância na escola e isso implica reduzir as consequências negativas relacionadas ao acertar e errar. A criança tem de poder errar na escola, sem esse ser um caso de vida ou morte. O tempo da escola, quando se torna o tempo da experimentação das relações e do conhecimento, permite a aprendizagem. Sugere-se o cuidado para que os processos escolares não se sobreponham ao próprio trabalho da escola, porque é importante avaliar, saber quantas provas ele vai fazer, que nota tirou, se fez as lições de casa ou não, mas isso não pode se sobrepor à lida com o conhecimento.

A delimitação clara de objetivos é considerada importante por Jussara, mas também a garantia de espaços e tempos menos definidos, o espaço para o imponderável, para a singularidade, para aqueles que não se encaixam no tempo, porque esses também necessitam ocupar espaço na escola.

Viriato: “(...) O tempo da escola reflete o tempo da sociedade. Bourdieu fala que a escola reproduz a sociedade e ela não deveria ser o lugar da reprodução, deveria ser o lugar da inovação, da transformação. (...) Os tempos estão cada vez mais rápidos, as distâncias estão mais curtas. A escola está nessa também, (...) tem que dar conta de tantas coisas (...) e não tem tempo para isso. (...) Está respondendo à sociedade, mas não de uma maneira crítica, está simplesmente correspondendo a uma demanda de mercado (...). A gente tem que parar para refletir sobre isso (...)”.

Jussara: “(...) O tempo escolar é difícil e necessário, os procedimentos escolares também. (...) O tempo oprime o professor e o aluno, mas também é bom aproveitar esse tempo com qualidade. Esse tempo de infância. A escola, sendo uma instituição em que as crianças passam uma parte razoável da vida, esse tempo de poder acertar e errar sem ter consequências graves, no conteúdo, na prova, sem consequências de vida ou morte, essa possibilidade de experimentar o tempo e o conhecimento na escola. (...) Tem que cuidar para que os processos não se sobreponham ao trabalho. É importante a avaliação, quanto ele tirou, ou quantas provas vai fazer, fez as lições de casa ou não, tudo isso é avaliável, mas isso não pode se sobrepor à lida com o conhecimento, tem que haver a garantia de espaços e tempos menos definidos. (...) Existem demandas que não se encaixam, (...) vai haver diversidade, (...) mas objetivos bem delimitados são um parâmetro. (...) A escola é lugar de seres humanos, de singularidade, de desvio, de não se encaixar e a gente vai ter que lidar com isso de outro jeito (...)”.

Jussara: “(...) É uma relação que se estabelece no tempo médio. Por uma felicidade pode ser a curto prazo, por acaso do destino, por simpatia, mas quando há dificuldade na relação é a médio prazo que isso se afina. Com algumas intervenções isso pode ser possível. A curto prazo não é tão fácil assim, quando aparecem dificuldades na aprendizagem da criança (...)”.

Trabalho em equipe

Para todos os entrevistados, o pré-requisito para que intervenções focadas na singularidade do aluno e no perfil da turma sejam uma estratégia viável é necessário o trabalho em equipe e essa possibilidade depende das diretrizes institucionais, que nem sempre estão sintonizadas com a compreensão do professor sobre seus alunos. Outra dificuldade levantada é que os professores não são formados para trabalhar em equipe. A ideia é que o professor deve se preparar para fechar a sala de aula e dizer: “essa sala é minha”, como exemplifica Viriato. O que costuma ocorrer com mais frequência, na experiência de Ivete, são as reuniões semestrais de passagem de ciclo, nas quais os professores reconhecem os ganhos do espaço de troca, mas ainda muito insuficientes para que esse seja um trabalho orgânico na Instituição. A organicidade se dá na discussão coletiva e constante de cada caso e o estabelecimento de objetivos e metas em comum pelos vários professores, em acordo com a coordenação. Apresenta-se também a possibilidade de alguns professores que não tenham turmas fixas, mas que circulem, focados na aprendizagem individual, fornecendo elementos para a discussão, como foi exercitado no Projeto Desafios.

Viriato: “(...) Existem lugares que trabalham em equipe, outros não, mas para além disso não existe uma formação dos professores que os ensine a trabalhar em equipe. São formados para trabalharem sozinhos, para fecharem a porta da sala e dizerem: essa sala é minha (...)”.

Jussara: Tudo que falei pressupõe que o professor trabalha em equipe. Sozinho não faz muita coisa. (...) Em equipe tem muito mais possibilidades. Quando ele chega no limite dele sempre tem alguém que assume a partir daí ou que tem um limite maior que esse (...)”.

Ivete: “(...) A gente vê esses ganhos quando a gente vai fazendo reuniões semestrais para conversar sobre esses casos (...)”.

O movimento e a intervenção se beneficiam quando mais de um professor atua simultaneamente em sala de aula, trocando tarefas, leituras e intervenções concomitantemente, sendo este o cenário ideal de trabalho para a alfabetização, além da presença e disponibilidade constante de outros profissionais, como fonoaudiólogo, psicólogo e os especialistas das diversas áreas curriculares, para reuniões e trocas regulares de informações, estratégias e reflexão dos casos individualmente, porque o trabalho em equipe permite a complementaridade das estratégias.

Nesta equipe colaborativa, a relação entre os diversos profissionais deve ser horizontal, menos hierarquizada, aproveitando o engajamento, a militância e o desejo que o

professor tem pela educação. É preciso também que esse espaço de reflexão seja remunerado, pois não é possível que os professores valorizem o tempo que investem no diagnóstico e na intervenção, se esse tempo não for remunerado como trabalho em educação. O processo coletivo não busca a padronização da intervenção e sim ampliar perspectivas e harmonizar os objetivos e estratégias da equipe como um todo, configurando um time.

Clarice: “(...) No Desafios (...) tinha pesquisadores da Letras, da Pedagogia, tinha psicologia, todos envolvidos. A educação tem que ter esse envolvimento, contar com outras áreas do conhecimento (...)”.

Jussara: “(...) O professor é muito mais pelo desejo, é um instrumento a ser explorado no bom sentido. Essa equipe pode se configurar de muitos jeitos, o mais organicamente que isso possa se organizar (...), mais de um professor olhando esse aluno é bem razoável, alguns que funcionassem como um outro olhar e que circulassem (...)”.

Ivete: “(...) Trabalha muito em equipe, escola não se faz com uma pessoa. (...) Consegue chegar, discutir e buscar a solução. (...) Não é uma coisa imposta, a coordenadora quer assim e pronto, (...) é equipe, tem reunião toda semana e discute. (...) A gente tem o mesmo objetivo, quer que todos os alunos estejam bem na escola. (...)”.

Ivete: “(...) Muito saudável, produtivo que cada um tenha o seu jeito, (...) cada um tem sua história, e isso é bom, a vida é assim. (...) Tem que ter os procedimentos comuns, ter as mesmas regras, muito respeito, tanto com as crianças quanto com os colegas, tem que fluir (...)”.

Vera: “(...) Todo mundo tem uma “vibe” de desejo. (...) Vê muito sentido no que está fazendo (...). É muito fértil uma proposta que não fique tanto nas hierarquias, (...) Mais troca que hierarquia nessa relação. Todo mundo respeitado, cada um no seu lugar e todo mundo se imbricando em fazer essas intervenções (...)”.

Vera: “(...) O professor (...) é uma coisa solitária, fazer planejamento do ano, das suas aulas, corrigir as provas. (...) Tem que ser em conjunto e muito bem pensado, precisa de tempo (...) fazer reunião e precisa ser remunerado. (...) Tem hora que não há desejo que se sustente, as pessoas precisam pagar as contas (...)”.

Apesar de essencial, o trabalho coletivo ainda não é uma realidade na educação, respondendo mais a postura pessoal de alguns profissionais que preferem atuar coletivamente, ou compartilham com mais frequência suas questões profissionais. A troca é mais característica das conversas informais no recreio, no corredor, nos desabafos que assumem uma função elaborativa.

Cristina: “(...) A gente está construindo. (...) Trocas pedagógicas, a escola se estrutura para, a gente está aprendendo. (...) Começamos com duas horas de reunião, virou quatro (...). O que a gente faz com isso? Vários modelos, vários inconvenientes (...). Ainda tem muita troca, muitas conversas de recreio, de corredor, desabafo. (...) A gente está pedindo mais momentos de troca de

experiências. (...) O manejo, a (...) agonia dessa dinâmica de sala de aula, (...) a ideia do um, você está sozinha (...)"

7.1.2 O movimento na escola, na perspectiva da gestão

O que gera movimento em relação às dificuldades são as intervenções escolares calcadas no diagnóstico singular que os profissionais fazem, seja de uma criança ou de uma turma, em relação a cada momento, dificuldade, no processo de aprendizagem, ou de natureza relacional.

Esse tipo de intervenção demanda uma autorização institucional, um espaço de diálogo e reflexão entre os diversos profissionais que deem estofamento e embasamento para essas estratégias. Esse processo de discussão foge ao senso comum, é mais expansivo e menos calcado em avaliações morais ou subsidiadas por escalas e padrões diagnósticos em voga. O deslocamento, ou giro, é a perspectiva que se abre para a criança, a partir das oportunidades ofertadas no contexto escolar.

Luís: "(...) Se os adultos envolvidos permitirem às crianças vivenciarem esse processo de maneira intensa, legal, gostosa, a aprendizagem se dará (...)"

Ana: "(...) Esse espaço que a gente tem na escola permite a gente construir reflexões que saem do senso comum. (...) Crianças que vieram de uma adaptação ruim, complicada, começa a se afeiçoar, a se identificar com outras crianças, ou com a professora, ou com outro professor, de educação física, inglês. Esse processo vai se transformando em algo para ela, ela tem um lugar e essas crianças se revelam grandes figuras, conseguem dar o seu melhor, fazem um curso bacana. Esse laço, não sei se é afetivo, mas é um laço especial, social, que a criança constrói dentro da instituição (...)"

Marcos: "(...) Tenho vários exemplos de meninas e meninos que despertaram quando abriu aqui a ETEC, há uns cinco anos. A perspectiva das crianças na escola era entrar na ETEC, eles nem pensavam em faculdade. Hoje eles já pensam em faculdade, então eles vão vendo, vão descobrindo essa coisa de que conhecimento é importante (...)"

A escola que permite o movimento em relação ao conhecimento é aquela em que a criança pode falar, testar, errar, sob supervisão de um adulto que escuta, admite e aponta novos caminhos. É a escola onde os profissionais estão seduzidos pela relação com o conhecimento e acreditam no potencial da criança de também chegar nesse lugar de afeto com a curiosidade, o questionamento, a aprendizagem. Para Luís, essa estratégia de implicação não atende a casos isolados, é sistêmica, só não sendo difundida porque em geral o sistema educacional é castrador.

Luís: “(...) Um espaço onde a criança se permita testar, errar, falar, sendo ouvida. O mundo adulto é muito castrador. A criança é obrigada a obedecer todo mundo em todos os tempos (...)”.

Os gestores entrevistados configuram uma compreensão do espaço escolar como um lugar de desenvolvimento e de relações sociais. Têm uma diretriz permissiva, que acolhe, compreende e estimula a criança a ser o que é, investindo em seu potencial criativo, crítico e autônomo. Para isso os processos precisam ser multifacetados, tendo em vista as diversas possibilidades de ser criança no contexto escolar. A escola que produz movimento investe no saber da criança, acredita no seu potencial. Não está comprometida com sua própria leitura da realidade, com suas próprias metas e objetivos, mas aceita como paradigma a verdade da criança e a partir daí propõe novas interpretações, possibilidades. Sugere objetivos e estratégias, sempre calcados no compromisso de estabelecimento de uma relação diferenciada com aquele conhecimento e com aquele grupo. A estratégia não é propor grandes mudanças ou transformações, mas estar disponível para a criança, valorizar sua reflexão, mas não se conformar com a impossibilidade anunciada.

Luís: “(...) A escola pode representar um espaço diferente. Me vejo muito no lugar de proteger esse espaço. Meu sentimento em relação aos juvenzinhos da escola é acreditar neles e isso faz com que eles acreditem em mim e totem as propostas que eu trago. Acredito na capacidade, no potencial, que ele vai dar conta, superar as dificuldades dele (...). Vai precisar multifacetar os processos para (...) elas se sentirem parte desse processo. Se você tem uma única forma, você vai atingir um único tipo de criança. (...) O processo na escola é de sedução, trazer a criança para o conhecimento. Na hora que você traz, ela corre atrás de um jeito absurdo. Já vi em processos de Feiras de Ciências, (...) não é um caso ou outro, é sistêmico. O problema é que é pequeno, o sistema não permite a criança ficar perguntando, sendo curiosa, correndo atrás. É bobo, burro nesse sentido (...)”.

Ana, Marcos e Sara ilustram com casos concretos o resultado de intervenções que propiciaram resultados acadêmicos muito satisfatórios.

Ana: “(...) Hoje não tem mais AT, se posiciona super bem, não precisa de nenhum tipo de adaptação curricular, é superinteligente, é outra criança, não toma mais medicação nenhuma. Os pais passaram a ver ele de outro jeito, porque ele era visto como o deficiente da casa, apanhava muito dos irmãos, ele estava sempre de fora. (...) Lá no F1, infantil, são dois professores por sala. As salas são bem pequeninhas. Os professores fazem relatórios bem frequentes das crianças para os coordenadores (...). Quando surge alguma questão que se repete, não está funcionando, trazem para a reunião e a gente trata, propõe algumas intervenções e vai acompanhando de perto. Às vezes precisa fazer uma outra intervenção, encaminhar para um outro diagnóstico, chamar a família, mostrar o que está acontecendo. Às vezes uma boa conversa com a família ajuda bastante (...)”.

Marcos: “(...) Tinha uma menininha que dava muito trabalho. Os professores achavam que ela só enchia o saco, mas eu percebia uma ânsia de aprender. Ela

brigava. Todo dia essa menina estava lá na minha sala. (...) Vou chamar o seu pai. Pode chamar, ele não vai vir, ele está preso. Então eu vou chamar sua mãe. Ela não vai vir, está presa. (...) E aí? Surgiu um projeto, uma parceria com a USP e eu encaixei essa menina para participar. Essa menina, quando conheceu a USP, quando viu aquilo tudo, falou: eu quero estudar na USP. Aí veio essa ânsia dela de aprender. (...) Ela não sabia que existia isso. (...) Ela não chegou na USP, (...) porque a realidade desses meninos ainda é muito dura. Os alunos dessa escola que eu trabalho, tem três alunos na USP hoje, é muito pouco, porque ali a gente tem 700 alunos, mas hoje a gente tem 3 alunos na USP (...).”

Sara: “(...) Não promovi uma grande mudança na vida do cara, nada disso, não é que ele gosta de mim porque eu modifiquei. (...) Ele sabia muito bem o que queria, estava incomodado, estava achando desmotivante, não estava rolando. Ele não tem um vínculo afetivo porque eu abri uma janela, uma porta. (...) Eu só estava disponível para ouvir, encorajar no que estava legal, chamar e dizer, você vai ter que realizar aqui, porque você está aqui e a gente está fazendo, mas eu não desmereci a reflexão, o que estava pensando, o que estava desejando. Muitas vezes é isso que a gente precisa, encontrar alguém que vai ouvir e vai falar isso é mesmo assim, você vai ter que fazer, isso que você está pensando faz sentido (...).”

Outras estratégias e casos são elencados para exemplificar as intervenções que geram movimento, porque foram fruto de um diagnóstico subjetivo da criança, do grupo ou mesmo da comunidade. O compromisso está no corte da repetição de estratégias e interpretações que sempre têm como resultado a confirmação da dificuldade, da impossibilidade.

Entre os casos de intervenções individuais, são citados exemplos que vão desde um bloqueio para fazer prova, que gerou diversos laudos e que foi contornado com a intervenção escolar, casos de agressividade e violência extrema em relação a colegas e professores, até surtos psicóticos. Mas o marco diferencial comum dessas intervenções é terem se iniciado a partir da escuta da criança, além do objetivo comum de direcionar a atenção e o comportamento para uma relação de aprendizagem. Os projetos de pré-iniciação científica são citados como excelentes estratégias de movimentação de crianças e adolescentes rumo a uma relação mais produtiva com o conhecimento.

Luís: “(...) Voltou com 45 atestados. Uma falência absurda do processo escolar. A grande questão dela era fazer prova, sofria, e a gente: vamos lá, vamos ler, vamos fazer. Comecei a pensar uma alternativa, esquece a prova, faz todo o resto. Na hora que fizer a prova, faz o que der. Ela resistiu a isso, tinha toda uma lógica que era o lugar que ela sofria, mas tinha a atenção. (...) Quando tirou esse lugar, ficou estranho, mas a coisa começou a fluir. No final do ano ela passou numa prova de vestibular e ignorou esses tantos atestados (...). Em projetos de pré-iniciação científica isso acontece várias vezes (...).”

Marcos: “(...) O moleque era agressivo. (...) Eu estava vendo esse moleque jogar bola e falei: ele é bom nisso. Ele corria muito. Chamei o professor de educação física, vê se não dá para treinar o E. para alguma coisa, o moleque é um raio (...). O moleque foi, virou campeão dos jogos estudantis, foi para B. correr. O moleque mudou. Pronto, acabou. Porque essa é a função da escola, descobrir o que é legal

de verdade, no que você é bom, aí vai gostar do caderno, vai gostar de vir. Não estou falando que fui eu que mudou tudo, teve o professor de educação física, a coordenadora, todo mundo se mobilizou. O moleque mudou (...)"

Sara: "(...) Eu inicio grávida. Por volta de maio, transferiram um garoto para a minha turma em pleno surto. Ele era da minha altura, um garoto de 4º ano com 1,67m, forte, surtado, era uma coisa. Já tinha batido em todo mundo na escola, já tinha tentado estrangular, já tinha tentado fugir, arremessava mesa, cadeira. Eu com o maior barrigão e ele foi para cima de uma criança e eu segurei o J. Comecei a falar com ele. Foi impressionante. (...) Fui a única pessoa que não apanhou do J., embora tenha tentado conter ele (...). Se não consigo conversar com alguém, acho um personagem, assumo uma história, e aí vou contar história para ela, vou me aproximar dela de um outro jeito, aí ela dá uma deixa e a gente vai por esse caminho (...)"

O movimento também se reflete em intervenções coletivas, na sala de aula ou em projetos diferenciados que buscam envolver um conjunto de crianças. Sara cita as intervenções com literatura, na qual a compreensão do perfil da turma indica a leitura coletiva que vai propiciar uma identificação, um desejo, assim como os pontos de resistência, confronto, que serão enfrentados pelo profissional. Percebe-se a descrição do perfil da turma e os encontros dessas características com a história, os personagens escolhidos. Os movimentos políticos, como a ocupação das escolas estaduais de São Paulo em 2016, também são considerados espaços privilegiados de aprendizagem escolar.

Sara: "(...) Uma turma extremamente resistente, imatura, com pouco vocabulário, com picuinha, briguinha, muita futilidade. (...) Peguei Peter Pan e comecei a ler, (...) cuidado de escolher uma puta tradução, um livro bem cuidadinho (...) Ana Maria Machado. (...) E começo a ler, (...) um livro para a gente poder discutir coisas sobre esse universo deles. (...) Chegou no último capítulo e eles não me deixavam ler, porque a Wendy ia voltar (...). Eles não deixavam. (...) Um boicotava, o outro falava, fazia barulho. Eu ficava brava, (...) entrei no jogo deles e não lia, mas quando saquei o que estavam fazendo, hoje eu vou ler até o final e aí foi duro para eles. Estava duro no corpo ter que aguentar aquilo, não paravam de se mexer, (...) gente querendo falar (...) Você vai ouvir, não vai me interromper. Foi muito legal, porque quando eles sacam que o Peter Pan vai voltar (...) deram aquela suspirada. No final do ano eu comprei um monte de dedais, tem aquela hora em que a Wendy vai dar um beijo nele e fica aquela situação difícil, aí ela dá um dedal e é simbolicamente o beijo. Comprei dedal (...) e dei um para cada um. Imagine criança feliz com um dedal (...)"

Sara: "(...) Precisa ter um ato de resistência. A ocupação das escolas públicas pelos alunos, a gente precisa resistir, a gente precisa se mover. Quanta aprendizagem tem nesse momento de ocupação. (...) O cara quer se articular, quer entender como ele tem que fazer. Vamos lá, vamos escutar. (...) Vou futucando, seduzindo, mas a escola tem todo o potencial e por ser um espaço onde as pessoas se juntam, tem todo potencial para modificar, para transformar (...)"

Na matemática, o convite para o enfrentamento das dificuldades apresentado por Luís foi pela lógica do desejo, do desafio, do compartilhamento de soluções e processos, não o

convite ao reforço, que geralmente se cristaliza como o reforço da dificuldade. Outra intervenção compartilhada diz respeito ao estabelecimento de vínculos coletivos, cooperativismo e identidade de grupo, que propiciou aos alunos o encontro com atividades mais produtivas, mais elaboradas e o próprio encontro com seu desejo em relação ao conhecimento.

Luís: “(...) Tem hora que aquele tipo de relação estabelecida na sala de aula, seja anterior a você, seja durante você, não capta todo mundo, precisa trazer novas estratégias, novas possibilidades, novos convites para a criança vivenciar esses processos de forma diferenciada. Esbarra em mil coisas: em grana, em possibilidades institucionais, espaços etc., mas é muito melhor que a ideia de professor particular, ficar tentando trazer para o mesmo lugar que ele não está conseguindo dar conta. Não é que tem que abandonar aquilo, mas sem propor nenhum tipo de movimentação é cristalizar, vai ser cada vez mais difícil tirar ele desse lugar (...)”.

Luís: “(...) Tinha um grupo (...) de crianças que tinham dificuldade em matemática por n motivos. Algumas nem tinham. Falei na escola que ia fazer um projeto (...). Eu não queria (...) fazer aula de reforço, porque eu iria cristalizá-las no lugar de crianças que têm dificuldade e aí elas iam continuar a ter dificuldades o resto da vida. A proposta era o inverso: vamos brincar com a matemática (...). Eu deixava aberto o convite para as crianças que gostassem de matemática irem e virou um lugar delicioso, a gente ficava a tarde toda pensando em problemas, em solucionar problemas, em jogos (...). Várias crianças que supostamente tinham dificuldade passaram a ver a matemática com outro sentido, que no currículo do dia a dia não dava. A partir desse lugar externo eles retornam à sala de aula como grandes alunos de matemática (...)”.

Para Ana, a atuação da gestão permitiu que a escola se configurasse mais claramente como uma instituição social em busca de identidade, deixando de valorizar o movimento de tentar transformar o espaço público numa extensão do espaço privado de cada família e permitindo, com isso, que as dificuldades coletivas, identitárias, aflorassem e fossem tratadas, possibilitando aos alunos uma compreensão mais profunda do sentido que a escolarização poderia ter em suas próprias vidas.

Ana: “(...) Acompanhei muitas transformações, eram alunos (...) que carregavam muitas dificuldades na escola. Quando a gente chegou com uma proposta muito nova aqui eles estranharam muito e se revoltaram, muitas dificuldades foram sendo afloradas, não só das crianças, de todo o sistema e isso foi muito complicado, em função da história da escola. (...) Quando a gente trouxe uma outra proposta, mexemos com isso, porque aí não era mais uma escola para cada família, era (...) a mesma escola para todo mundo. (...) Vi as mudanças que foram acontecendo e quando eles se formaram vi os moleques absolutamente dedicados aos vestibulares, produção de textos incríveis. Esses textos faziam sentido, tinham a ver com o processo de passagem deles, o trabalho de final de curso, você via ali um aluno autor, um aluno que de fato se encontrou naquilo que ele estava fazendo, não era preencher tabela, é trazer esse outro lado, sair dessa relação de cumprir tarefa. Isso também com os professores. Você, como coordenadora pedagógica ou como

orientadora educacional faz, mas quem faz de verdade são os professores e esse processo a gente teve que construir (...).”

Essa atitude profissional de estar comprometido com a relação com o conhecimento, quando adotada por coordenadores, orientadores educacionais e diretores, torna-se um perfil institucional, caracterizando as formas de ser e estar na escola, dos alunos, dos profissionais da educação e também dos pais e comunidade. Para Marcos, o resgate da história coletiva da comunidade e de cada membro, o respeito às necessidades individuais, aos desejos coletivos e o compromisso com a democracia e a educação passam a ser compartilhados como um valor institucional.

Marcos: “(...) Todo dia de manhã eu estou na porta da escola cumprimentando pai. Eu, a coordenadora pedagógica, todo mundo. A gente tem uma familiaridade com a molecada, todo mundo sabe quem é quem. É muito legal. No final de semana estamos na escola. Esse movimento da escola, da comunidade dentro da escola, é maravilhoso. (...) Quando eu peguei essa escola, todos os professores, todo mundo falava: ah, o pessoal invade a escola no final de semana, tem que fechar o portão, tem que botar cadeado. Eu falava: ih rapaz, eu sou contra esse negócio de fechar a escola. Mas se a maioria quer eu tenho que fazer, né? Então vamos lá comprar cadeado. Sexta-feira eu fecho. A escola não tinha vigia. Sexta-feira estavam lá os cadeados, aí na segunda-feira, seis horas da manhã, a servente liga: corre aqui, um portão está no meio da rua e o outro está embaixo da caixa d’água. (...) Vamos chamar esses caras, vamos conversar. No outro final de semana eu fui lá na escola. Era um monte de gente. Tinha moleque jogando bola, (...) mãe passeando com as crianças, com o cachorro (...). Vamos ajeitar essa bagaça, está muita bagunça aqui. Vamos dividir os espaços e as responsabilidades. Vamos cuidar da escola. Não dá para chegar segunda-feira de manhã e estar a maior bagunça, as crianças têm que estudar. Na quadra vai ficar o time de futebol jogando, mas com organização. Aqui no estacionamento pode até passear com os cachorros, agora tem que tirar o cocô, porque não tem cabimento a escola cheia de cocô de cachorro. Lá naquele cantinho, bem lá, só lá, pode ficar os maconheiros, mas não venham para o lado de cá que ficam as famílias, elas não gostam. E aqui ficam as crianças que vêm com carrinho, bicicleta. Reclamaram, a gente joga bola e não tem água para beber. Vou colocar um bebedouro. (...) Roubaram o filtro e o sifão do bebedouro. Eu troquei. Roubaram de novo. Eu troquei. Pararam de roubar. A própria comunidade falou: esse sifão tem que ficar aqui. (...) Na sexta eu podia sair à noite, deixava a escola aberta, tranquilo. Chegava na segunda-feira a escola estava limpa, tranquila, eles cuidavam da escola. O muro também, parou de pichar, porque a gente reservou o lugar para grafitar a história do bairro, da fábrica de cimento, do recanto. Ficou muito legal. Eles participaram desenhando, pintando, então ninguém picha mais, porque isso faz sentido para eles. A maioria tem que ser respeitada, isso educa eles (...).”

Para o diretor, a repressão, a polícia, não contribuem para a promoção de um ambiente produtor de conhecimento e a escola pública, muitas vezes, é a única representação efetiva do Estado dentro da comunidade.

Marcos: “(...) A única presença do Estado dentro de algumas comunidades é a escola. Como diretor, sou um representante do Estado. As pessoas me respeitam, me conhecem. Nunca tive problema de violência. (...) Alguns diretores fazem, ir conversar com o tráfico para dar proteção para a escola. Não. Eu sou do Estado cara, não converso. Estão vendendo droga lá perto, dentro da escola não. (...) A própria comunidade vai proteger a escola. É a comunidade que quer que a escola funcione, que quer que as crianças estejam protegidas dentro da escola e a comunidade impõe isso. Também não é a polícia que protege a escola. Não entra polícia dentro da minha escola. Nem vem, (...) não deixava entrar nem para tomar café. Polícia e educação não combinam. (...) Tem que ter diálogo, a gente resolve na conversa, mostrando, debatendo, não é reprimindo. (...) Mesmo o traficante. Você não sabe quem ele é, né? Lá fora é traficante. (...) Dentro da escola não tem nada disso. Não se comportam como bandidos, são alunos, se comportam como alunos. (...) Tem os meninos que eu sei que fumam maconha e isso é outra coisa. (...) Fumam lá fora (...)”.

O trabalho coletivo na escola

Na compreensão dos entrevistados, o trabalho de coordenador, ou orientador educacional, precisa ser amparado numa visão coletiva do processo e para isso percebem que foi necessário aprimorar a habilidade de compreender as diversas perspectivas que cercam o contexto escolar, assim como promover a escuta dos diversos atores. A compreensão da educação como um espaço de elaboração coletiva direciona a atuação nesse sentido, promovendo e garantindo os espaços de discussão, as reuniões pedagógicas, as assembleias de alunos, as reuniões de pais. Marcos percebe que um dos obstáculos para que esse projeto coletivo se institua é o acúmulo de aulas dos professores, que precisam atuar em várias instituições para compor uma renda básica mínima, dificultando a presença em reuniões pedagógicas e a possibilidade de um olhar individualizado para cada um de seus alunos. Outra dificuldade elencada diz respeito à resistência de alguns membros da equipe por assumir posturas na sala de aula que digam respeito às diretrizes estabelecidas coletivamente, ao desenvolvimento de projetos coletivos e a uma prática mais integrada na equipe. Se por um lado essa resistência pode refletir um compromisso do professor com o currículo, o plano de ensino que está sendo implementado e tem gerado resultados positivos, por outro pode ser reflexo de dificuldades de aprender, se aprimorar, se aprofundar e buscar novas propostas de trabalho.

O perfil democrático da instituição escolar é uma atribuição da direção e da coordenação e os entrevistados reconhecem que não é possível construir um projeto pedagógico sem que os atores (alunos e professores) estejam mobilizados para esse projeto. Relaciona-se a dificuldade de construir uma prática coerente com o discurso, que se

caracteriza pela determinação por dizer mais “sim” do que “não”, especialmente para as ideias apresentadas pelos professores.

Ana: “(...) Sozinho ninguém faz nada, precisa da equipe (...)”.

Marcos: “(...) Tem que fazer o projeto dentro da escola. Tem que conversar, esses professores têm que conversarem. (...) Tem os horários coletivos, você dá 28 aulas e recebe 40, mas nem todo professor faz. As vezes o grupo conversa, mas um ou outro professor está fora porque ele acumula e sai correndo para ir para o Estado, para outra escola particular, então teria que ter um espaço maior de todos (...). Temos excelentes alfabetizadores. Depende do projeto da escola, depende da equipe diretiva, da equipe de gestão, (...) tem um coletivo que tem que positivar. Dá para fazer. (...) Sempre fui chato, cricri, quando era professor. Queria que o diretor, todo mundo da direção, facilitasse a minha vida como professor, para eu poder fazer aquela aula prazerosa, que todo mundo gostasse. (...) Você vai ter que fazer tudo aquilo que você cobrava dos caras. (...) Se eu tenho um discurso de democracia, tenho que ser um democrata, (...) o diretor tem que ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. (...) Como professor escutava muito não, (...) vou sair com meus alunos. Não, não vai. (...) Quando virei diretor pensei que eu tinha que começar a falar o sim, (...) trazia algum projetinho, pode? Vamos ver, vamos tentar, vamos analisar. É coletivo? Todos participam? Estabelecer uma gestão democrática. (...) Tem que ser sustentado por todos, aí vinga. (...) A dificuldade vem do dia a dia, da burocracia, de algumas incompreensões, de pessoas que não querem trabalhar em conjunto. (...) tem que ganhar o professor. (...) Mas tem resistência, tem problema de formação (...)”.

Sara: “(...) Vejo a escola do avesso, do ponto de vista da coordenação, do professor, de mãe e do ponto de vista administrativo (...)”.

O movimento a partir do diagnóstico da subjetividade

Os entrevistados apresentaram muitos exemplos para representar sua compreensão do processo diagnóstico e a consequente intervenção que daí decorre, mas também características profissionais daqueles que se encarregam desse processo. Em primeiro lugar, uma postura pessoal: a paixão pelo que ensina e pelo espaço escolar. Em segundo lugar, o estabelecimento de uma relação empática com a criança, que permita ao professor transferir o olhar desejoso da criança por uma relação com ele, para uma relação com o objeto de estudo proposto. A não burocratização do processo de regência, a sintonia com a criança ou o grupo são as ferramentas básicas implementadas por bons professores que tendem a dar certo. Por último, um olhar ainda mais aprofundado para aqueles que ainda não entraram no processo, buscando compreender os entraves que não permitem à criança entrar nessa relação.

Luís: “(...) A primeira coisa é estar apaixonado pelo que está ensinando, por estar ali na escola. Se está com desejo, se acha importante aquilo para a sua vida, para a vida dele, vai mostrar para as crianças. (...) Vai ter empatia contigo e vai achar aquilo legal. O movimento de você olhar para o objeto vai permitir que a criança

olhe para o objeto, é essa transferência, ela olhar para você, esse cara é legal e você falar para ela: isso aqui é mais legal que eu. Descobre o objeto a partir do teu olhar. (...) É um processo quase natural para bons professores. Agora, se (...) monta uma sequência didática super perfeita, mas apresenta de maneira burocrática, travada, a coisa tende a não funcionar. A diversidade de instrumentos. A ideia de regência não pode ser burocratizada. Tentar identificar qual parte da matéria eles têm mais empatia, captar deles o que pode vir a se tornar um bom cenário para a aula. A última etapa é pegar os que você ainda não conseguiu pegar, mesmo depois de um tempo (...) esse é o momento de você olhar para essas crianças individualmente e tentar entender o que está impedindo para que ela venha a se permitir estar naquela sala de aula inteiramente. Ler a criança, ler os cadernos (...)."

A escola que permite a criança falar, que não tolhe sua criatividade, consegue estabelecer relações produtivas com o conhecimento. É na brincadeira que o profissional da educação extrai as informações que o auxiliarão a estabelecer as relações com o conhecimento, não na repressão, na agressão.

Marcos: "(...) O professor, a escola, muitas vezes tolhem a criatividade, não deixa as crianças falarem. Não precisam de terapia, não precisam de nada, elas só precisam que parem de tolher a sua criatividade, só precisa de espaço para falar dela, das experiências dela. Não tem nada a ver com agressividade, mandam tomar remédio, vêm com aquele monte de diagnósticos da moda, aquele remédio que chama Conserta, (...) não precisa de nada disso. Deixa a molecada se expressar, e vai conversando (...)."

A compreensão dos sintomas da criança passa pela associação com as representações das experiências traumáticas que ela registrou ao longo de sua vida, podendo estabelecer conexões causais que auxiliam a proposição de estratégias que movimentem aquela criança, tirem-na do lugar em que ela travou, na relação com a aprendizagem. Tal compreensão se aplica a sintomas diversos que geralmente se repetem em contextos também diversos e a partir da atuação de diferentes professores, profissionais, o que auxilia a compreensão desses sintomas. Diante da repetição, manter a mesma estratégia de intervenção que já não surtiu efeito consolida, cristaliza a criança naquele lugar, tornando cada vez mais difícil reverter as dificuldades, ou a disponibilidade para o aprendizado.

A mesma postura pode ser implementada para a compreensão de um grupo, pois a sala de aula assume características que a nomeiam como grupo e delineiam as melhores estratégias de atuação. Valorizar o que o aluno sabe, o que ele já aprendeu, reconhecer os acertos, para propor novos desafios. Propiciar espaço de descontração, de brincadeira, para criar a disponibilidade para as coisas que exigem mais contenção do corpo.

Ana: "(...) Uma menininha, uma graça, mas parece uma formiguinha atômica, não para. Vai observar e fica tonta. Ela fica andando, deve ter 3, 4 aninhos. (...) Ela sai da sala, vai para o pátio. Alguém tem que levantar, ir lá, pegar ela, voltar. (...)

Chamamos os pais. A mãe não veio, veio o pai. A gente sabe o que vocês vão falar, e a gente escuta muito isso no ballet (...). Contou uma história de que ela, quando era muito pequenininha teve uma displasia no quadril, com 3 meses, 4 meses. Teve que fazer uma cirurgia e ficou 1 ano engessada. (...) Ele falando, a menina começou a chorar. Quando saiu da cirurgia, engessada do peito até o dedinho do pé e ela começou a chorar, o médico falou assim: saiam de perto, deixa chorar que daqui a pouco acalma, ela vai ficar assim só um ano. Os pais obedeceram. Quando voltaram para o quarto a menina estava muda. Ela ficou muda, não fala até hoje. Tem três anos, não tem nada de linguagem, não consegue olhar no seu olho. A mãe não veio porque não queria ouvir. (...) Como assim você deixa uma criança muda um ano, dois, três e põe no ballet? A mãe marcou uma reunião. (...) Começou a conversa com ela, os professores participaram dessa conversa, (...) deu muito certo. (...) Disseram para mim: se a gente não fizer nada, olha a repetição, deixar assim (...) do jeito que ela está? Parecia a cena do gesso. Ela corre risco? (...) Esse, esse, esse, são indicadores de problemas de desenvolvimento psíquico (...).”

Sara: “(...) Estou com um 4º ano que é muito imaturo, uma turma difícil, bastante resistente. Não funciona na porrada, mas precisa de limite o tempo todo, para parar, para conseguir se controlar, para conter esse corpinho que não quer ficar ali, quer brincar. (...) Não começo pela brincadeira estrategicamente, (...) mas penso assim: esse cara está me pedindo isso, ele está precisando disso, ele também quer escapar da minha aula, mas também está precisando, então eu preciso em algum momento fazer isso. (...) Brinco ali, eles dão risada, isso tudo é sempre muito pensado. Eu vou dar avaliação para eles, eu já entro falando mais baixo, tentando conter os ânimos (...). Vou passando, passo a mão nas costas, falo para o cara: está tudo bem. (...) Se eu vejo que o cara está lá naquela coisa de vira a folha, vira a folha, eu chego perto, falo: faz esse exercício aqui, esse eu sei que você sabe. Você tem que conhecer o cara, tem que saber o que o cara sabe, porque se você bota ele para fazer uma coisa que ele não sabe, você só deixa ele pior (...).”

Refletimos junto com os entrevistados sobre o modelo de intervenção que, provocado pelo diagnóstico da subjetividade, promove o movimento da criança na relação com a aprendizagem. No jogo do desejo e da curiosidade entre professor e alunos, fomos visitando a necessidade de experimentação que desperta a imaginação, partindo da corporalidade da criança, rumo a um posicionamento mais afeito à reflexão, à leitura e à escrita. Debates como o manejo da heterogeneidade favorece o ensino e a aprendizagem, além de ser fundamental para que a criança aprenda a valorizar sua singularidade, num mundo de diversidades. A agressividade, a violência e a indisciplina, desafios importantes enfrentados por professores e gestores, encontram desfechos mais satisfatórios quando adequadamente diagnosticados. A relação com os pais, por sua vez, também se fortalece numa escola que valoriza a escuta, propõe parcerias, acolhendo as demandas e tendo clareza de seus objetivos e estratégias.

Por fim debatemos sobre como seria a instituição que admite essas estratégias e a necessidade premente do trabalho em equipe e de uma gestão democrática. No próximo subcapítulo discutiremos qual a formação do educador que poderá culminar com esse perfil profissional que admite o diagnóstico da subjetividade e promove o movimento na escola.

7.2 A formação do educador

Para a trajetória proposta no presente trabalho, estabelece-se a necessidade de um educador muito bem formado, que conheça teoricamente como o conhecimento do aluno se constrói, que tenha um repertório vasto, que domine os pressupostos que antecedem cada etapa da relação com o saber e que seja capaz de se posicionar como um adulto diante de cada criança e adolescente. Propõe-se, se esse educador for o professor, que ele se aproprie da dinâmica da sala, com quem vai conviver quatro, cinco ou mais horas diariamente no Ensino Fundamental I, construindo uma experiência inédita para todos, mas é preciso também pensar sobre quais são as condições para formar esse profissional e se é possível dispor dessa formação para a grande massa de professores do ensino básico que todos os anos saem da universidade.

O repertório acadêmico é indispensável para a formação de um profissional capaz de uma ação criativa diária na promoção da relação com o conhecimento. Ter condições de ler sentidos, elaborar estratégias e intervenções que fomentem o processo da sala e de cada aluno, não é, como é comum ouvir entre aqueles que não querem investir em educação, um dom, ou somente uma vocação.

É no vácuo entre a falta de repertório da formação, da falta de empoderamento e de estrutura para intervir na sala de aula e da falta do reconhecimento prévio da criança, que surge a impotência do professor diante das dificuldades de aprendizagem. Alienado nesse processo, tendo à sua frente uma criança que não reproduz nos instrumentos (cadernos, provas, livros) o que foi posto na lousa ou na fala do professor, a cadeia que empurra o sistema escolar que não produz sujeitos críticos se rompe e a falta é preenchida com novos rótulos. “Se eu falei e ela não ouviu, é surda; ou escuta, mas não processa; escuta de menos, escuta de mais. Se ela não fixou o olhar na lousa, na regência, ou é cega, ou não processa o que enxerga. Se não senta e não fica quieta, ou não foi educada, ou tem uma agitação psicomotora patológica”, são frases comuns na atualidade. Os encaminhamentos geram rótulos, remédios, terapias diversas, que têm como missão forçar a criança a entrar na burocracia em que o professor e a escola já se acomodaram. As famílias são penalizadas por não terem domesticado a contento a energia e criatividade infantil e os déficits de uma formação ética básica na personalidade da criança, que surgem na escola como precariedades na tolerância a frustração e exercício da alteridade, são também rotulados, em fórmulas pouco eficientes na tentativa superficial e precária de determinar o que é uma atribuição da escola e do que é uma atribuição da família. Por outro lado, as famílias, que pelas configurações

sociais e econômicas que assumem na contemporaneidade inserem cada dia mais cedo a criança na escolarização, confundem as atribuições do que seria responsabilidade da família e o que efetivamente é responsabilidade da escola, buscando “privatizar” e exigir que a escola se transforme numa extensão de casa. Questões como essas são pouco debatidas na universidade, que centra sua reflexão nos conteúdos e metodologias de ensino, gerando a disseminação de conteúdos fragmentados via disciplinas escolares e não instrumentalizando o professor com habilidades capazes de promover o laço social que constitui a experiência de ensino/aprendizagem.

Quando um professor do ensino básico afirma que um aluno não gosta de ler, o que ele constata? Crianças não gostam de conhecer histórias? Ou quando afirma que seus alunos não gostam de escrever? Crianças não gostam de contar suas histórias? Talvez o que esteja explícito em cada avaliação que se faz da falência da transmissão das habilidades de leitura e escrita para novas gerações, por exemplo, é que na escola não se promove o *link* entre o desejo da criança de ouvir e contar histórias e a possibilidade de fazê-lo via leitura e escrita, mas a partir dos modelos e diretrizes de formação do professor em voga nos cursos de pedagogia e licenciatura também não se promovem os *links* de desejo do jovem universitário com seu aprendizado.

Em pesquisa realizada sobre as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, Sheila Oliveira Lima e Andréia da Cunha Malheiros Santana (2015), atestam que, mesmo em boas universidades como as estaduais paulistas, a leitura literária, ou a literatura, não são discussões institucionalizadas para a formação do professor alfabetizador. O mesmo atesta Belintane (2013), ao relatar em sua experiência como professor do curso de graduação em pedagogia que seus alunos não possuem de memória um arcabouço de textos, contos, músicas, trava-línguas, ou gêneros literários da literatura infantil brasileira, que seriam fundamentais para o ensino da leitura e da escrita significativa, a única capaz de gerar leitores críticos e capazes de interferir no seu contexto social, desde as séries iniciais. O ciclo da leitura fragmentada, operacional e carente de sentido simbólico se estabelece, à medida que professores se formam enquanto alfabetizadores, sem terem antes se tornado bons leitores da literatura infantil, nem quando crianças, nem no momento de se repertoriarem para a construção de sua prática profissional. Tal perspectiva coaduna com os resultados obtidos por Laranjeira (2015), que realizou pesquisa com professores formadores em Portugal e constatou que a identidade letrada dos formadores está intrinsicamente relacionada à sua atuação como profissionais no campo da literacia na educação, na própria concepção que assumem sobre o que é ser letrado, ao refletir sobre seus formandos.

Segundo Lima (2016), essa apropriação da literatura como instrumento de promoção da subjetividade infantil na sala de aula e valorização da heterogeneidade que caracteriza cada turma pode se dar porque a leitura é um fenômeno complexo, passa por diversas instâncias, resulta de uma trama de processos que se iniciam no corpo neurofisiológico, até atingir seu limite máximo de abstração no corpo psíquico, enlaçada pelos afetos. É nesse recorte que é possível falar em “leitores” capazes de depreender palavras e frases, mas que não podem atingir a totalidade do enunciado no texto, seja porque são iniciantes na leitura, seja porque não estão familiarizados com o campo semântico que compõe o texto. A compreensão da autora é que a leitura não se confunde com o encontro dos olhos com as letras, mas envolve aspectos ideológicos, afetivos e psíquicos que mediam a relação do leitor com o texto e esse debate tem que acontecer na universidade para que o professor possa manejar esse movimento. No campo afetivo, a leitura permite a identificação com os personagens, a sintonia com sentimentos expressos e a possibilidade de se ver representado, nomeado, ou antagonizado, no texto, transformando em discurso, um conjunto de afetos aos quais nomeamos de personalidade. É desse jogo que professores e alunos estão privados e é nessa cadeia de reprodução que vigoram os moralismos, os achismos, as respostas fáceis, as queixas e a indústria do fracasso escolar.

Lima conclui seu artigo apresentando os resultados de uma pesquisa com livros didáticos, em que se percebe que a formação do leitor proposta nesses materiais não se destina a uma vinculação entre leitura e subjetividade

A partir da análise quantitativa dos corpora e da averiguação qualitativa de atividades como a que foi exposta acima, concluiu-se que a formação proposta ao leitor pelos LD do Cíelo 1 investigados na pesquisa desconsidera a vinculação entre subjetividade e leitura. Primeiramente porque não disponibiliza ao aluno uma quantidade razoável de textos literários capazes de enlaçá-lo subjetivamente. Em segundo lugar, porque parece não haver interesse em urdir a relação com a leitura a partir das tramas da subjetividade, já que as atividades propostas demovem o aluno do seu lugar de sujeito da leitura, ao impedirem que ele realize as trocas simbólicas que o identificam com a obra e que possibilitam sua representação por meio de enunciados finamente tecidos. (Lima, 2016)

Tal reflexão, somada à realidade de não formação do profissional pedagogo para o exercício de uma prática leitora e também a não formação focada na análise e intervenção nas condições subjetivas de letramento da criança, coadunam com a ideia de que não garantimos as condições essenciais para que a criança se implique subjetivamente com seu processo de aprendizagem, porque não temos um professor implicado subjetivamente com a linguagem que ensina.

Para Marilena Chauí (2003), a má formação universitária no Brasil é fruto, principalmente, da pregnância capitalista, já que a universidade é uma instituição social e como tal reflete a sociedade. Se no Brasil essa instituição nasce sobre a égide da Revolução Francesa, fundando-se na autonomia do saber em relação à religião e ao Estado, ou seja, é pública e laica, concebendo educação e cultura como direitos, quando nos vemos diante de um Estado que compreende educação, saúde e cultura como serviços, e não exclusivos, perdemos o fio condutor que sustenta o acesso universal à educação.

Como instituição privada, a universidade responde aos imperativos de uma organização, estruturando-se a partir das ideias de gestão, planejamento, controle e êxito, em detrimento aos princípios da universalidade, sociedade e organização. A fragmentação e a heteronomia viram marcas e tudo precisa se tornar rápido e fluido. Desaparece a ideia da formação como razão de existir da docência e pesquisar não é mais conhecer, mas controlar e intervir visando resultados e objetivos delimitados. São os financiadores e não as necessidades da sociedade, que determinam o que vamos aprender e pesquisar na universidade e nosso conhecimento produzido será também destinado à apropriação privada. Reduzimo-nos, também na universidade, a uma força produtiva inserida no modo de produção vigente.

Esses tempos atuais, que Chauí (op. cit.) nomeia como de modernização acrítica e pouco reflexiva, sustentam também seus rótulos, como os de sociedade do conhecimento e educação permanente ou continuada. Esses rótulos, assim como os que atribuímos aos nossos alunos, nada dizem da realidade de precarização da formação que vivemos também no ensino superior.

A “sociedade do conhecimento” não produz conhecimento, pelo contrário, é o consumo intensivo e competitivo dos conhecimentos, que se tornam capital para serem acumulados e reproduzidos. Como a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro (puramente virtual, reduzindo-se a informação sobre), não ao capital produtivo (concretude da produção), a informação prevalece em relação ao conhecimento. O poder econômico baseia-se na posse das informações, que devem permanecer secretas e gerar a competição econômica e militar. A informação e o conhecimento não servem mais à vida social e cultural. Sociedade do conhecimento é o fim do desenvolvimento autônomo da universidade enquanto instituição social comprometida com a sociedade. Produzir relação com o conhecimento não interessa para o capital. É por esse caminho também que a universidade pública tem se tornado um estorvo irrelevante, gerando desmantelamento, terceirização, massificação e a consequente

privatização e a universidade privada se consolida como sistema bancário, capaz tão somente de produzir o modelo de educação bancária já descrito por Freire (1986).

A velocidade também se torna um valor nessa negação do conhecimento. Adquirir e aplicar tecnologicamente muito rápido um conhecimento vira regra, mesmo que esse aumento da velocidade não gere nenhuma mudança epistemológica importante na definição de uma ciência.

A fragmentação e dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema de mão de obra, a obsolescência do trabalho por novas tecnologias, o desemprego estrutural causado por automação e alta rotatividade de mão de obra, a exclusão social, econômica e política configuram a compressão espaço-temporal que marca o nosso tempo. Tudo está fragmentado e disperso e ao mesmo tempo tudo se passa agora, sem passado e sem futuro. A incerteza do presente é pela aceitação da destruição econômico-social de todos os referenciais de espaço/tempo. Ela não gera conhecimento e inovação e sim paralisia, submissão, recusa, conservadorismo e autoritarismo. Na fragmentação e dispersão do espaço tempo, o espaço se reduz a uma superfície plana e o tempo perde profundidade e se reduz ao movimento de imagens velozes e fugazes. Na literatura vemos romance sendo trocado pelo conto, autores trocam livros pelos *papers*, o cinema é trocado pela série, ou o videoclipe. A razão, a verdade, a história se tornam mitos totalitários e a subjetividade se reduz à uma intimidade narcísica. Porém nem a objetividade, que poderia ser um valor a se alcançar, diz do conhecimento do que é exterior e diferente, e sim de um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, troca periódica de invenções e paradigmas, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade. Na universidade, a redução do tempo da graduação e da pós-graduação, o abandono da transmissão da história da ciência nas disciplinas, o abandono dos clássicos, do nascimento e transformações de suas questões, vão caracterizar outra falácia: a educação permanente ou continuada.

Chauí (2003) acredita que se tenta sustentar com essa ideia que num mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é estratégia pedagógica indispensável para se manter ativo no mercado de trabalho, mas a autora alerta que educação não se confunde com anos escolares. Não é uma preparação para a vida, mas uma vivência da própria vida. O que chamam de educação permanente é mais uma reciclagem para o mercado, aquisição de técnicas por meio de adestramento para beneficiar empresas. A educação significaria um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou ignorância) ao saber (compreensão de si, dos outros, da realidade, da

cultura acumulada e presente). Educação é inseparável da formação e só pode ser permanente, mas são os parâmetros do capital que vão ditar as reflexões sobre a formação do professor. O que temos visto, de fato, são processos de formação massificados e a admissão nas universidades de alunos cada vez mais despreparados, que se tornaram profissionais incapazes de produzir relação com o conhecimento, porque nunca entraram nessa relação.

Segundo Chauí, uma nova perspectiva da Universidade seria encarar a educação não como um gasto público, mas sim como um investimento social e político. É um direito, não um privilégio ou um serviço. O fundo público não se destina à acumulação e reprodução do capital, e sim para garantir que se concretizem os direitos sociais, entre eles a educação. Formação é uma relação com o tempo: introduzir alguém no passado de sua cultura, como relação simbólica e despertar questões desse passado no presente. É preciso encarar a importância da universidade, principalmente a pública, na formação e na democratização, e isso passa por fortalecer o ensino básico e médio, para que sujeitos críticos e pensantes cheguem ao ensino superior.

Mas, ao retomar nossa reflexão sobre a criança, agora acrescida da compreensão de que não formamos professores capazes de enlaçar via processos simbólicos e subjetivos, refletimos também sobre uma postura equivocada da psicologia escolar durante décadas, mas que felizmente tem sido revista e refletida. Tem-se buscado promover uma autocrítica em relação à disseminação das leituras hegemônicas e medicalizantes na sala de aula, como se atesta ao acompanhar as discussões sobre o contexto escolar nas publicações e fóruns do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) e talvez, até por isso, a psicologia escolar tem sido uma prática desfavorecida e não disponibilizada na maioria das escolas brasileiras. Segundo Marilene Proença Rebello de Souza (2009), esse movimento de crítica fortaleceu-se no campo da Psicologia Escolar e atualmente podemos considerar que temos, no Brasil, um conjunto de trabalhos de intervenção e de pesquisa que: a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articula importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde.

Busca-se nessa perspectiva compreender o fenômeno educacional como reflexo das relações que se estabelecem no interior da escola, que por sua vez é atravessada pelas políticas educacionais, pela história de construção e constituição de instituição escolar e pelas projeções que recebe enquanto referência educacional e de aquisição de conhecimento, pelos sujeitos que a constituem (profissionais da escola) e pelos que nela se constituem (alunos),

mas também pela presença consciente e inconsciente dos pais, do Estado e da ideologia dominante. Marisa Eugênia Melillo Meira (2012), ao promover uma crítica à medicalização da educação, convoca a compreender a medicalização como um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais, lembrando que é só através de novos posicionamentos de psicólogos, educadores e profissionais da saúde em relação à sociedade, à educação e ao desenvolvimento humano que se pode romper com o cerco que impede de ensinar.

Mas o protagonismo da educação é do professor. É a ele que são dirigidos os afetos infantis, as transferências primárias das relações parentais, a rebeldia e toda uma gama de atitudes e sentimentos. Também, segundo Freud (1914/2002), deve-se muito à forma como os professores reagem a essas projeções.

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (...) No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (Freud, 1914, 2002, p. 248).

Sugere-se que, ao formar um professor, proponha-se que este reflita sobre a sua própria trajetória enquanto aluno, construindo a transição entre o seu lugar de aprendiz e o novo lugar de mestre.

Nessa perspectiva, procuramos, ao ouvir os professores e gestores entrevistados, compreender os laços que se estabeleceram entre a formação de sua personalidade nos relatos memoriais da infância, a relação que tiveram com a escolaridade básica e a construção do professor autor entre a formação acadêmica e a prática profissional, estabelecendo as projeções do que se acredita ser a profissão de educador.

7.2.1 Laços com a educação, professores

O nascimento da vocação

Atuar em educação, ou estar dentro da escola, para esse grupo de entrevistados, é um laço que se faz como uma herança geracional, que vem do útero, projeta esse lugar de professor e o autoriza a estar ali. O útero escola da mãe professora que acolhe, aproxima e diverte, ou o espaço de valor projetado pelo avô, as tias, a irmã mais velha que vai estudar linguagens e os pais que endossam e reforçam o desejo, são algumas das lembranças que surgem ao se buscar a origem dessa escolha profissional, que é permeada pelas marcas memoriais da infância.

Viriato: “(...) Nem sei dizer quando comecei na educação. Minha mãe é professora, nunca sai da escola. Quando eu não existia, eu já estava dentro da escola (...)”.

Jussara: “(...) Quando eu era criança minha mãe me levava para a escola em que ela trabalhava. Eu ficava lá na sala de aula com os outros alunos, aquilo me divertia, brincar de ser filha da professora. Fui estudar na mesma escola que minha mãe trabalhava (...). Tinha a influência da irmã, que tinha feito Letras (...)”.

Ivete: “(...) A minha mãe é professora, minha tia é professora, minha outra tia é professora (...). Minha mãe falava para eu fazer pedagogia (...)”.

Vera: “(...) Minha mãe era professora de magistério (...). Meu avô era analfabeto, mas ele trabalhou como servente de escola pública. (...) Para mim, de uma forma mais antiga, nasce daí esse encantamento pela escola. A educação tinha um lugar de muito valor na minha família (...)”.

Cristina: “(...) Meus pais falaram: faz o que você quer. Deu certo. (...) Minha mãe falou: faz o que você gosta. O que te realiza? (...)”

Os professores da educação básica e as experiências emocionais satisfatórias com o processo de ensino e aprendizagem herdaram as projeções iniciais, seguindo fazendo laços, agora com outros sujeitos que também encontraram no espaço escola um lugar de satisfação. O jeito de ser do professor que gosta e respeita seus alunos despertou confiança e curiosidade pelos conteúdos lecionados e as crianças/professoras do Projeto Desafios seguiram achando legal, divertido, estar em relação com esses sujeitos, permeados pelos processos de ensino e aprendizagem.

Jussara: “(...) Quantos professores a gente (...) começou a gostar da matéria por causa do jeito dele ser? (...) Tive uma professora de língua portuguesa que era excelente. Ela sabia muito, eu tinha uma confiança enorme, aí comecei a gostar de literatura. A professora de ciências também (...) pessoa muito legal, aí eu comecei a gostar de ciências. Tem a ver com essa relação com o professor (...) nós somos um todo (...)”.

Ivete: “(...) Eu amava aquela professora. Ela gostava da gente, respeitava. Eu gostava muito, não faltava, ia bem na escola. (...) Tive professores superdivertidos. (...) Aquela relação (...), você percebia que eles gostavam de estar ali (...)”.

Rebeca: “(...) Fui muito bem na escola (...)”.

Vera: “(...) O Cefam me motivou muito, as relações com os professores, os projetos que eram feitos (...)”.

É pelo laço afetivo que as experiências se consolidam, demarcando o prazer, a diversão, o conforto e a valorização por estar na escola. São esses sentimentos que acompanharão a transição da criança aprendiz que é projetada, nomeada, desejada, para o professor que passa a nomear, desejar e mediar as histórias de seus próprios alunos com a escolarização, ou a passagem do que pode ser percebido como uma vocação profissional, para a consolidação dos conceitos e estratégias que vão caracterizar o profissional da educação.

Jussara: “(...) Ir e voltar com minha mãe era divertido. Esse campo da educação estava bem próximo, confortável”.

Ivete: “(...) Tive professores superdivertidos e gostei muito. (...) Acabei achando divertido (...)”.

Vera: “(...) Minha mãe (...) sempre teve muito apreço por esse universo escolar. Meu avô (...) trabalhou como servente (...), na época escola pública tinha outro status, não era tão democrático e as filhas dele conseguiram frequentar provavelmente por ele ter essa relação com a educação. (...) Nasce daí esse encantamento pela escola. Minha mãe sempre (...) acompanhou as lições de casa, (...) sempre fui boa aluna (...). A educação tinha um lugar de muito valor na minha família (...)”.

Cristina: “(...) Eu tinha muito prazer em ficar pesquisando brincadeira, procurando material. Aquela que vai ensinar, inventar coisas, tudo virar jogo e ver as crianças curtindo aquilo, eu achava o máximo (...)”.

A relação com os traumas e desconfortos com a escolarização, para esse grupo, não gerou nós que pudessem se expressar como sintomas relacionados à aprendizagem, ou um distanciamento da escola como representação de um espaço social de pertencimento. Surge um estranhamento pela distância entre o lugar afetivo projetado e a realidade bruta da impossibilidade de relação encontrada na escola, quando os professores eram desestimulados, constrangedores, que gritavam, expunham, eram violentos. Estratégias pedagógicas comuns, quando empregadas por esses sujeitos que promoviam mal-estar, se tornaram marcas de dor na memória, como um mapa de sala que só levava em conta questões disciplinares e/ou de concentração no conteúdo da aula (que ao longo deste trabalho foi apontado por Ivete como uma estratégia de diagnóstico da subjetividade e também de deslocamento da criança), ou

estratégias de trabalho individual ou em grupo que geravam sentimentos de isolamento e/ou exposição. A crítica não recai às estratégias, mas à condução feita pelo professor. Na escola que não condiz com o sentimento projetado inicialmente, a sensação é de abandono, de uma escola muito ruim, muito árida, representada pelo som estridente de uma sirene tocando. Estar na escola, e a demarcação do lugar de pública, tornou-se algo muito importante para Vera pela representação familiar que a escola tem, mas o mal-estar está relacionado à evocação de um discurso de fracasso, de falta de oportunidade que representa ser aluno de escola pública, em detrimento ao seu próprio potencial individual como aluna. As práticas e discursos homogeneizantes contribuíram, nesses dois casos, para gerar marcas de desprazer que se transformarão em parâmetros do que não ser, ou fazer, como professora.

Ivete: “(...) A professora, (...) era uma megera. Eu não gostava dela. Não era comigo, era com a sala. Ela falava: falta três anos para eu aposentar. Jogava essa energia negativa na gente. Foi o ano que minha mãe mais foi chamada na escola. Não tinha nem vontade de fazer lição de casa. Ela colocava a gente em situações constrangedoras. (...) Eu nunca vou fazer isso. É muito ruim constranger as crianças (...)”.

Ivete: “(...) Eu odiava quando estava na escola, era pequena. Lembro da professora que falava: vamos fazer dupla, aí se tinha uma pessoa sobrando, (...) tinha que fazer sozinha. (...) No 1º colegial eu sentava no meio, eu conversava muito, aí uma professora falou: você vai sentar na primeira carteira, foi o fim, minhas notas caíram, eu me sentia mal naquele lugar, parecia que estava todo mundo olhando para mim. (...) Não podia trocar, porque era mapa de sala (...)”.

Vera: “(...) Fiz uma escola de periferia até o F2, muito ruim, muito árida, os professores num contexto de trabalho muito difícil, a escola muito cinza, aquele sinal tocando (...). Chamavam minha mãe, sua filha é tão inteligente, está aqui na escola, que pena, ela vai ser muito desfavorecida com o que a gente pode oferecer. Lembro de ter esse discurso (...)”.

Para Cristina, que desde a adolescência gostava de estar com crianças e criar atividades, os baixos salários e a desvalorização social da carreira geraram embates entre o querer e a possibilidade de realização material e pessoal, mas o suporte parental permitiu a escolha pelo caminho do próprio desejo.

Cristina: “Chorei, pensei: não vou ganhar, todo mundo fala do salário. As falas de família: (...) Você é tão inteligente, vai trabalhar com informática. Minha madrinha era professora: não. Tão inteligente. Vai ser professora? (...) Não davam força (...)”.

O percurso delineado é de retroação entre as experiências de acolhimento, abandono, prazer e desprazer. Como experiência, entendem-se as marcas que, carregadas de sentidos atribuídos pelas inúmeras formas de vivenciar algo (ouvindo, vendo, sentindo, percebendo,

contando, imaginando...), vão demarcando o presente. As memórias de ser filho (a), de ser aluno (a), constroem a vocação e delimitam as possibilidades e projeções futuras. Para Vera, a chegada no magistério reacende a chama projetada pelo avô e pela mãe e institui o mal-estar vivenciado no ensino básico como um espaço de luta, de combate, que carrega a vida de sentido e coloca a atuação profissional como um espaço de militância e importância social.

Ivete: “(...) Uso muito minhas memórias para construir a minha carreira, lembro muito das minhas experiências enquanto aluna e o que foi bom eu pego e o que foi ruim eu não quero (...)”.

Vera: “(...) No médio um monte de possibilidades, professores muito comprometidos com o projeto pedagógico, os estudos, então ter essa comparação me fez ser a professora que hoje luta pela escola pública. Tem potencial sim, não precisa ser só feio, árido e faltoso. Eu pude fazer na pele uma comparação (...)”.

Gestando o professor autor

Na entrada na graduação, ou ainda no magistério para Rebeca e Vera, o lugar de sujeito falado começa a poder se transformar num espaço de autoria. Se a escolha profissional foi desenhada, projetada e autorizada na voz do outro, agora são os amigos, as discussões filosóficas, a militância política e social que vão apontar o que se vive no presente e o que se espera para o futuro. Os ideais coletivos marcam a busca por transformar o seu desejo, a sua singularidade, numa relação com o outro, com a cultura, com a civilização em que vivemos. Busca-se agora a dignidade da profissão, a valorização no exercício da democracia na relação com as outras pessoas, o enfrentamento da realidade de exclusão e o sentimento de estar fazendo algo realmente útil na vida e essas projeções são refletidas na relação com a criança, encantando o lugar de professor do Ensino Fundamental.

Clarice: “(...) No momento que cheguei naquela escola achei que tinha que estar envolvida nessa área mesmo. Foi muito difícil no começo enfrentar essa realidade e eu me vi ali fazendo alguma coisa de útil com a minha vida. Eu me encantei com as crianças (...)”.

Jussara: “(...) No sentido do posicionamento democrático dos alunos, do exercício da fala. (...) Além dos motivos práticos (é o que eu sei fazer, é o que está mais ao alcance para ganhar dinheiro, pagar as contas, tudo isso também é motivação), mas a motivação maior é lidar com gente. Um trabalho que acho importante, tem uma dignidade grande (...)”.

Vera: “(...) Vi que precisava ensinar alguma coisa. (...) Serviria para a vida dessas crianças. (...) A infância que eu tinha aprendido, levar para essa preocupação política de que (...) não dá para sentir que eles não vão aprender, sempre aprendem alguma coisa. (...) Me encantei com esse trabalho de alfabetização (...)”.

O primeiro traço dessa autoria, mesmo que ainda “sem controle”, ou de maneira inconsciente como é apontado por Jussara, é a eleição do conteúdo, da linguagem que vai enlaçar alunos e professores. Primeiro, decide-se o jogo que se gosta de jogar e para os integrantes do Projeto Desafios é a educação, a linguagem e a literatura que se instituem como objetos de desejo para sua própria aprendizagem.

Clarice: “(...) A minha curiosidade pela linguagem, pela literatura, pela língua como algo do ser humano (...)”.

Jussara: “(...) As escolhas foram acontecendo sem eu ter controle. (...) O meu desejo era pelo estudo da língua, passou a ser literatura, literatura infanto-juvenil. Tem uns livros infanto-juvenis que até hoje eu leio e acho muito divertido. Essa escritora está falando coisas para essa criança de um jeito todo metafórico, está contando uma história, mas está querendo contar outra. Esse jogo da linguagem passou a ser o meu desejo (...)”.

Ressalta-se, neste grupo, as relações sociais e afetivas estabelecidas com as crianças, e com a aprendizagem, também fazem parte desse jogo de desejo. Tanto as relações de prazer, quanto as de angústia, mas, mais especialmente os desafios da relação de ensino e aprendizagem são instigantes e despertam a curiosidade dos professores. Num movimento de complementariedade entre o que se experiencia e o que se espera, os professores vão projetando sua ambição de promoverem apropriação, afeto, mudanças, transformações e autonomia. Trabalhar em educação é percebido, como refere Rebeca, como um lugar de permanecer jovem, conectado com o seu passado, no compartilhamento do presente que projeta o futuro dos alunos. A relação é uma força motriz, de alimentação mútua.

Jussara: “(...) Eu sou meio tímida, aquilo me encantava, as discussões me colocavam na posição de reflexão. Era um desafio altamente contextualizado com a linguagem. (...) ver como as crianças respondiam a isso, como se apropriam disso. A sala de aula tinha uma angústia também (...)”.

Ivete: “(...) Por que você resolveu dar aula? (...) porque eu gosto de criança. Gostar de criança não basta para você ser professora. Fui percebendo que a relação de ensino aprendizagem exige muito, tanto da gente quanto das crianças e você tem que ter uma relação de afeto com eles. Eu gosto mesmo da sala de aula dos maiores. Eu amei das coisas mais básicas às coisas mais profundas (...)”.

Rebeca: “(...) Eu gosto mesmo é de educação. Me encanta ver essas mudanças, essas transformações que ocorrem através dessa relação professor/aluno, através não só do trabalho metodológico, mas também as respostas que eles nos dão, nos ensinam. (...) Tudo o que você está investindo, (...) vale a pena, tem essa reciprocidade. Cada criança é um desafio diferente, cada ano é uma sala com um jeito de ser diferente. (...) Essa relação com a criança é uma força motriz (...) As crianças mudam, a sociedade muda, então você muda junto (...)”.

Vera: “(...) O que mais curto de educação é ver as crianças, de repente, autônomas (...)”.

A vida universitária, que é um mundo novo e bastante interessante para Jussara, traz uma contradição. Se por um lado demarca o momento de passagem entre o sujeito professor falado e o sujeito professor que inicia a escrita de sua própria história, a partir da aprendizagem da técnica, ela o faz pela via da cisão, porque para a maioria dos entrevistados as marcas memoriais que são resgatadas nesse relato não são as vivências como alunos nas salas da graduação e sim as experiências de estágio ou atuação profissional inicial. A academia, que poderia se configurar como o lugar de acolhimento das representações infantis sobre o ser aluno, para nutri-las de subsídios conceituais que impulsionassem uma postura crítica e reflexiva do saber ser professor, fica secundarizada, dando lugar a uma formação mais prática, intuitiva, como fica demonstrado no relato de Cristina, que vê na creche sua “grande faculdade”. Os projetos extracurriculares, no entanto, ocupam espaço diferente. São referidos como encontros entre o pensamento e a prática, o exercício da experimentação e da nomeação, assim como oportunidade de praticar os ideais coletivos desde antes projetados, representados nas discussões sociológicas e filosóficas, especialmente com os pares e na busca de uma inserção militante na educação. Nessa percepção, o tripé ensino/pesquisa e extensão, não se efetiva na prática, concordando com a reflexão teórica que produzimos sobre a precarização da formação no ensino superior.

Viriato: “(...) Comecei (...) em 2011, quando entrei no Projeto Desafios. (...), fui para a sala de aula do 1º ano (...)”.

Clarice: “(...) Trabalhei com o projeto Ler e Escrever. (...) Eles também tinham essa questão de um professor e um professor pesquisador, auxiliar do primeiro ciclo. Acompanhei turmas do 1º ao 3º ano. Na época ainda estava na transição do EF de nove anos (...) Numa mesma turma tinha alunos de seis anos a nove anos. Era quase uma turma multisseriada. (...)foi uma oportunidade de começar a trabalhar (...)”.

Jussara: “(...) Entrei em Letras com 17, meio sem saber o que escolher. Entrei no curso de latim, depois optei por português, acabou configurando o que me tornei hoje. (...) Eu tinha trabalhado alguns meses numa escola particular como professora de inglês. Uma escola um pouco chata. Quando eu prestei Letras (...) tive uma oportunidade, a convivência, na FFLECH (...). Tudo isso me abriu um mundo interessante. Decidi prestar vestibular novamente, fiz pedagogia. Me interessei por poucas disciplinas, mas algumas me chamaram mais atenção. Uma sobre sociologia da educação, uma sobre psicologia da educação, só psicanálise, (...) também a metodologia do ensino de linguística, onde eu revivi um pouco o que era na metodologia do ensino de português (...)”.

Ivete: “(...) Quando eu comecei a faculdade (...) fui estagiar. Fui para a educação infantil. Não gostei tanto (...). Comecei a estagiar na Estação Ciência, formação de

professores da rede municipal. (...) No último ano (...) para o Ensino Fundamental. Fui para uma escola particular, para o 5º ano e amei (...).”

Rebeca: “(...) Optei por fazer magistério. (...) Não sabia na época o que eu queria, mas o magistério tinha algum encanto para mim. Eu posso já trabalhar estudando (...) vou ter a oportunidade de me formar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. (...) Comecei a trabalhar com 16 anos numa escola de educação infantil. Após esse trabalho eu fui para uma escola particular de EF e EM. Depois fui trabalhar numa creche. (...) Prestei concurso e estou aqui há 20 anos (...).”

Vera: “(...) Eu tive a possibilidade de ir (...) para o Cefam (...). Foi um momento muito importante (...), muito trabalho com as humanidades (...) que trouxe muita consistência para a minha vontade de ir para o ensino superior (...).”

Vera: “(...) Na faculdade fui fazer pedagogia, ingressei com 17 anos. No Cefam são 4 anos de formação, (...) no último ano eu fazia o 1º ano de faculdade à noite e o dia inteiro estudava magistério. (...) Um campo de militância política muito forte. Relação com sociólogos e filósofos, uma articulação que não está na sala de aula, mas com seus amigos. Aquela vida universitária definiu um pouco meu perfil profissional hoje, essa ideia de pensar a sociedade, pensar questões mais filosóficas, (...) isso ficou na minha vida (...).”

Vera: “Comecei a fazer estágio, com os filhos dos catadores de papelão. Tinha como eixo teórico Adorno, a questão da escola de Frankfurt, também foi um momento de formação muito intenso. Tinha a discussão teórica, mas também um trabalho com as crianças, a gente atendia no contra turno, dos 2 até os 11, 12, anos. Atividades artísticas, lição de casa. Eu via muita qualidade, pedagógica e política, tinha o comprometimento com as crianças, com as famílias. (...) Mas eu tinha que conseguir um emprego, prestei concurso na creche e passei a ser professora. A creche tem uma constituição de ensino muito consolidada (...) Lá aprendi que mesmo o bebê precisa ser escutado, considerar a criança no processo de ensino. Me formei estando na creche”.

Cristina: “(...) Prestei pedagogia, passei e quando comecei a estagiar, (...) fui ver mesmo como era (...). Surgiu a oportunidade de participar do Programa de Educação de Jovens e Adultos, (...) comecei a fazer o Clube da Matemática também, tudo não remunerado, preciso de prática. Aí surgiu a oportunidade de fazer estágio remunerado na creche. Foi minha grande faculdade, com todo respeito à academia, de lidar com criança (...).”

Essa cisão entre a formação acadêmica e a prática profissional pode estar relacionada à própria história do professor universitário distanciado do chão da escola e por isso impossibilitado de promover o diálogo entre os diversos campos da educação.

Viriato: “(...) Decidi me tornar professor assim que eu entrei na faculdade. Hoje sei que tenho que traçar um caminho para chegar a ser professor universitário, que é ser professor de EF, EM, dar aulas, estar no chão da escola, para trazer as experiências da escola para a universidade. Acho que é isso que falta, porque os professores que estão hoje dando aula sobre dar aula, estão na universidade há 40 anos e não sabem o que é estar dentro da escola (...).”

No relato de Jussara, pode-se perceber que é na persistência do desejo e na busca pela autoria que se consolidam os laços entre as experiências intuitivas e as buscas conceituais que podem alicerçar a prática em educação e esse exercício se dá com mais clareza na pós-graduação. Os desafios da prática são os motivadores pela busca de mais conhecimento, num processo de complementação. Surgem articulações entre as experiências práticas e a demanda por conteúdo específicos, mas também por refletir teoricamente sobre os processos da sala de aula. A ideia de sempre pesquisar e investigar é citada por Clarice como uma referência para a vida e para a prática em sala de aula. O vínculo com a universidade, com o estudo, é apontado por Ivete ora como necessidade, ora como desejo de também permanecer no lugar de aluno, porque a pós-graduação se reflete como uma possibilidade de continuar instigado, curioso, nomeando práticas e processos a partir da reflexão teórica.

É também no percurso da pós-graduação que Clarice se defronta com a dificuldade de conciliar seus desejos profissionais, com o desejo de ser mãe. Realidade dura e presente na vida da grande maioria das mulheres. Na educação, que ainda tem o perfil de ser uma profissão feminina, a incompreensão da escola empresa sobre as demandas do exercício da maternidade geram mais conflitos, sofrimentos, quando não o fechamento de oportunidades.

Clarice: “(...) Não sei se teria feito mestrado se não fosse com pessoas que te colocam naquele lugar de pesquisa e de sempre investigar, (...) Comecei no Desafios, (...) dei à luz e não peguei os dois últimos meses. Me formei em 2012, tinha algumas disciplinas para terminar que fiz junto com o Mestrado. Foi ótimo, não me desvinculei da universidade. (...) O J. tinha 2 meses. (...) Fiz a entrevista numa escola particular. Começou a dificultar tudo, essa mistura de educadora e mãe é muito difícil de conciliar. Começaria a trabalhar quando o J. tinha 4 meses, ou não ia começar a trabalhar tão cedo, porque ninguém ia me contratar no meio do semestre (...)”.

Jussara: “(...) Fazendo metodologia, comecei a trabalhar numa escola que tinha uma proposta interessante (...) trabalhar na biblioteca, dando aula para turmas de 1ª a 8ª série. Também tinha que cuidar dos livros e pensar nos projetos da escola, nos eventos. (...) Comecei a conhecer uma diversidade de títulos infanto-juvenis. Depois fui trabalhar numa escola regular inclusiva. (...) Comecei a pensar em pós-graduação, assisti uma disciplina como ouvinte, sobre Análise do Discurso. Fiz outra na Letras (...). Passei a frequentar o grupo de estudos e tudo isso reuniu os elementos para escrever um projeto de mestrado. Também comecei a trabalhar no G., com turmas de 4º, 5º e 7º ano. Lá tem essa proposta curricular baseada na literatura, uma oralidade ritualística que supõe uma estética forte para o estudo da linguagem. Aí entrei no doutorado. (...) Uma coisa foi complementando a outra (...)”.

Ivete: “(...) Depois que me formei e comecei a trabalhar como professora não fui mais aluna. Senti um vazio (...). Na pós, (...) sentada lá, com caderno, anotando, que delícia isso, tinha esquecido o que era essa coisa de falar um nome. (...) Você só vai tendo curiosidade à medida que você vai indo atrás. (...) Chego na pós e a

pessoa fala da afetividade. Afetividade faz toda a diferença e eu sempre senti isso em sala de aula, mas eu não tinha um respaldo mais teórico (...).”

A busca pela experiência e pela nomeação ofertada pelo outro segue deixando marcas na formação dos professores, delineando a importância da compreensão da educação como um espaço de atuação coletiva, compartilhada. A generosidade, os objetivos em comum, os projetos desenvolvidos coletivamente, as indicações de novas oportunidades de trabalho são exemplos citados de parcerias motivadoras para a continuidade do desejo por trabalhar com educação, assim como o reconhecimento da qualidade do trabalho entre os pares. No relato de Clarice vemos também o reencontro do brilho no olhar da filha/aluna desejante, nos olhos de seus próprios alunos para sua mãe professora, enlaçados, todos, no desejo pela experiência e tradição compartilhada.

Clarice: “(...) Conhecendo a professora da sala fiquei superencantada (...), ela tinha muita experiência. (...) Uma pessoa que me ensinou muito. (...) A gente queria ser contadora de história, (...) fez uma oficina (...) e minha mãe, que dançou flamenco, dançou para as crianças e a gente fez um trabalho em cima disso. Tenho esse vídeo e é superemocionante, ela conta a história do flamenco, dos povos ciganos e as crianças de seis, setes anos, boquiabertas olhando aquela pessoa com aquele vestido, as castanholas, aquele cabelo. Elas se envolviam. Fui para a Alemanha e quando voltei (...) a professora da municipal tinha passado num concurso na EA, falou que estava rolando um projeto maravilhoso. (...) Na mesma semana que voltei, eu comecei na EA (...)”.

Ivete: “(...) Quando comecei, lá na EMEI, eu estava totalmente perdida. Saí da faculdade, é um lugar muito acadêmico, você não aprende a prática. Cheguei numa sala com 38 crianças e era só eu. (...) Essa sala era de uma professora bem antiga. (...) Ela foi supergenerosa (...). Fui aprendendo muita coisa com ela. (...) Eu escrevi sobre ela, minha fada madrinha (...)”.

Vera: “(...) A M., que é uma professora da creche muito antiga, que tinha fama de alfabetizar muito bem e eu, nos corredores, ficava perguntando as coisas para ela. Ela dava algumas dicas (...). Nesse ano também surgiu a I., a gente se encontrou com essa questão e desde que ela chegou a gente foi montando uma parceria, meio na intuição (...)”.

Cristina: “(...) Fui parceira da M., que me acolheu e me explicou o que era o ensino fundamental, porque cheguei totalmente perdida (...)”.

O desejo do professor

Educar, formar cidadãos, pessoas críticas, preparadas para a vida em sociedade. Produzir uma educação transformadora, promover reflexão. Emancipar através do ensino da leitura e da escrita e reconhecer seus alunos através dos textos produzidos por eles, são alguns dos objetivos/desejos elencados pelos professores. Querem também crianças felizes, com

vontade de aprender. Querem deixar marcas positivas nas experiências dos alunos com a escolarização e reconhecem o impacto de sua intervenção. Comprometem-se com respeitar os alunos, produzir uma educação menos adultocêntrica, produzir um ambiente rico para a aprendizagem. Orgulham-se por viver do que gostam de fazer, por ter prazer em ensinar. Por fim, desejam fazer da escola um lugar de oportunidade, porque entendem a educação como um espaço político, de militância. Essas projeções são a amálgama inconsciente constituída a partir das experiências com a educação que se iniciaram bem cedo, foram transferidas para os contextos de escolarização básica e, consolidadas em autoria, sua própria autorização em existir enquanto saber ser professor, durante a formação. Projetam-se como norteadores e vão calçar as buscas conceituais que nomeiam suas estratégias como educadores, mantendo-se em relação com o conhecimento.

Viriato: “(...) O objetivo do professor é educar. Educar é formar cidadãos, formar pessoas críticas, formar pessoas que estão preparadas para a sociedade (...)”.

Clarice: “(...) Vale a pena, gosto muito da escola (...). Quando assumi a sala foi maravilhoso, me vi onde queria estar, assumindo uma disciplina, uma turma, o meu projeto de aula (...). Um grande desafio, essas pontas do ciclo são momentos de muitas transformações para os alunos (...)”.

Jussara: “(...) Ajudar os alunos a se emanciparem (...) no sentido de saber ler direito, não só as palavras como estão escritas, mas interpretar, fazer associação, tomar aquilo como seu. Saber usar direito não significa só fazer um uso pragmático da palavra, não só deixar um bilhete para minha mãe, é escrever bem um texto que tenha conteúdo, substância (...) diz de um lugar legítimo que esse sujeito está ocupando. A gente lê o texto daquela criança e fala: ela me surpreendeu, eu a reconheço. (...)”.

Ivete: “(...) Além de aprenderem, é serem crianças críticas, (...) que comecem e terminem o ano felizes. Não quero que a escola seja um pesadelo na vida deles. Meu objetivo é que aprendam com vontade, com alegria. (...) Não gosto dessa coisa adultocêntrica (...) de aula batida. Gosto de grupos soltos (...)”.

Rebeca: “(...) Não tem nada mais prazeroso para um professor do que quando a gente vê os meninos quietos de entrega àquela atividade que você propôs, ao seu projeto de trabalho (...)”.

Vera: “(...) Tenho a sorte de ganhar meu salário para fazer a coisa que eu gosto. (...) Gosto de escola pública, (...) uma oportunidade de ter uma formação na vida (...). A educação para mim teve esse espaço transformador socialmente. (...) Objetivo político, (...) juntar o que é o meu salário com o que é minha causa política, de vida, de militância. Gosto de criança (...) fiz meu mestrado (...)”.

Os professores consideram a educação complexa, com múltiplas dimensões, como as históricas, as estéticas, as econômicas e também os aspectos subjetivos, inconscientes e políticos. Essa complexidade, no entanto, gera desafios, desperta a curiosidade e a ambição. É

no enfrentamento das dificuldades mais estruturais e relacionais que os professores se veem questionados sobre a possibilidade de permanecer na trilha do seu próprio desejo. Na escola pública identificam que a política trabalha no sentido de impedir o processo de alfabetização, da formação dos alunos e também dos professores. No relato de Clarice, o que era felicidade saltitante transforma-se em choque diante da escola prisão, cercada de grades. Vera denuncia o sucateamento dos equipamentos, a falta de manutenção estrutural. São nomeadas por Viriato as dificuldades relacionadas à baixa remuneração, que transcendem as dificuldades técnico-metodológicas, gerando dificuldade de vida e obrigando os profissionais a se sobrecarregarem, trabalhando em diversos turnos, salas e escolas diferentes. Também são descritas condições precárias provocadas pelo excesso de crianças na sala e falta de materiais. Experiências de violência, inclusive com a intervenção do crime organizado, a solidão na sala de aula e a divergência com colegas e superiores. O desinvestimento na formação profissional, a desumanização de alunos e professores, a burocracia e a corrupção, que transforma em política pública e pedagógica estratégias de limpeza étnica, são apontados como obstáculos desmotivadores. No relato de Viriato essas são estratégias eficientes no sentido de manter as classes sociais do jeito que estão, já que a escola pública não tem a ideia de transformação como pressuposto, não deseja o pensamento crítico e a possibilidade de reflexão. A resistência de alunos e professores a essa realidade desconstrutora de sonhos e a necessidade de vencer seus próprios entraves interiores são as chaves para superar os desafios e seguir atuando em educação. As crianças inspiram através do seu desejo de brincar, seja com um giz para riscar amarelinha, pedrinhas para jogar três-marias ou bola de gude e resgatam nos professores seus próprios laços infantis com a educação.

Viriato: “(...) É esse o meu trabalho, lidar com esses problemas, mas, se chegar no final do mês eu tenho que pagar a minha conta e eu estou ganhando 800 reais, foge do âmbito profissional e pessoalmente você não está bem. (...) Existe um educar negativo. (...) A educação pública é muito eficaz, por trás dela existe uma ideia de manter as classes sociais do jeito que estão. Não tem a ideia de transformação (...) não tem pensamento crítico, a possibilidade de reflexão para mudar essa realidade (...). As estratégias (...) são as mais baixas, pagar pouco para o professor, não investir. (...) Existe uma estrutura burocrática arcaica, corrupção generalizada (...). São modos de minar essa instituição e com isso mina a prática docente, (...) transforma a escola num lixo (...)”.

Clarice: “(...) Se formou professora e foi saltitante encarar a sala de aula (...). Dá de cara com o asfalto, o árido, a escola prisão. Grades por todo lado. As crianças ficavam presas e não podiam reagir de outra forma senão detestando aquele lugar. (...) Era tudo cimento, não tinha um verde, uma árvore, um parquinho, um balanço. Eles traziam bolinha de gude, três-marias, ou um giz para riscarem uma amarelinha. (...) Foi um choque. A falta de estrutura e a humanidade negada. (...), banheiro que nem tinha água. (...) Dava duas aulas na semana, não tinha água e aí

não tem merenda escolar e tem que fechar a escola. (...) Foi na época da reorganização do PCC e lá era um grande foco do crime organizado. (...) Atividade corporal que quisesse fazer fora de sala de aula tinha que negociar com o tráfico (...).”.

Ivete: “(...) É muito difícil trabalhar (...) opiniões muito diferentes. A gente trabalha na mesma escola, mas eu levo muito da minha história de vida, (...) outras pessoas também e a percepção do que é criança, do que é aprendizagem, do que é escola, é muito diferente. Para mim é muito importante que eles desçam para brincar, para outra pessoa pode não ser e é muito difícil conseguir criar procedimentos comuns. (...) Se criar na escola uma ideia de que as crianças correm muito. Criança corre, é normal, é bom correr. (...) Isso trava (...)”.

Rebeca: “(...) Acima de tudo são meus entraves interiores. Sou muito metódica, tem metodologias que não combinam comigo (...)”.

Vera: “(...) Precisava ganhar mais grana, de manhã dava aula na creche e à tarde ia dar na prefeitura, no meio da comunidade (...). Tinha que alfabetizar um monte de crianças, sozinha. (...) Vi que as crianças não sabiam ler e escrever. (...) Uma política nas escolas: professor que chega depois pega a sala mais problemática. Vão separando por limpeza étnica e coloca uma sala de várzea. (...) Estava num lugar tão estigmatizado e eu não tinha orientação. (...) Prestei concurso aqui (...). Tinha essa ideia de cada um tem que se acertar com as crianças, coloca na sala e não deixa sair, amanhece o dia lá dentro (...)”.

Vera: “(...) A escola é muito complexa. Tem a dimensão histórica, (...) o lugar social. Tem a dimensão estética, tem a dimensão econômica (...). Tem os aspectos subjetivos, mais inconscientes. (...) A escola tem que lidar com essa complexidade. A estrutura política tem que oferecer as condições para a escola trabalhar. Enquanto bater cabeça, tentar alfabetizar 30 com um professor, muita gente (...) sendo sacrificada nesse processo. (...) Não adianta fazer cursinho de reciclagem, mandar materiais rasos (...), não funciona. Muda, tem que ter estrutura. (...) Quando você ensina uma criança, você gosta de ser professor. Agora, quando você não consegue ensinar, vai ter que lidar com a indisciplina, com a violência, do aluno, da instituição (...)”.

Cristina: “(...) O desafio de conhecer a rede, com todas as dificuldades financeiras. Fiquei três anos na rede. Complementava minha carga com aulas de reforço no ensino fundamental (...)”.

Na escola particular, os professores também referem a baixa remuneração, o excesso de trabalho, tanto do ponto de vista das atribuições, quanto da carga horária semanal e a insegurança relacionada ao pouco reconhecimento do trabalho realizado como dificuldades, desprazeres e injustiças, no sentido do quanto se investe e o quanto se recebe material e afetivamente, como retribuição. A dupla jornada da maternidade, já referida por Clarice, é retomada, gerando culpa e um cansaço excessivo. Para continuar na educação, Jussara refere a necessidade de se reinventar para vencer o cansaço de um trabalho maçante. O encanto com a educação, relatado por Viriato, segue gerando energia para continuar na área.

Viriato: “(...) Chego um dos mais jovens da equipe. Toda a questão da experiência entra. (...) Essa palavra experiência pesou. Sou encantado com a educação, não vejo tantos entraves para o meu trabalho (...)”.

Clarice: “(...) Muitas atribuições, um trabalho muito puxado, muitas responsabilidades, intervenções com alunos, com professores, muitas instâncias diferentes e eu estava muito cansada. A gente volta a trabalhar, o bebê começa a não dormir, né? Não estava dando conta, a carga horária muito puxada (...). Ficava muito fora de casa e comecei a me sentir tanto culpada de não estar com o J., quanto de estar na escola e não conseguir ser a profissional que eu queria ser, porque estava exausta. Estava prestes a me demitir (...)”.

Jussara: “(...) Cansa um pouco brincar disso, preciso me reinventar para continuar, é maçante o trabalho com educação, até por uma série de outras questões. Questão do quanto se trabalha e do quanto se é remunerado (...)”.

7.2.2 Laços com a educação, gestores

Neste grupo de entrevistados, o espaço escola remete a uma experiência de acolhimento, felicidade e muitas aprendizagens. Os laços familiares com a educação são citados nos relatos de Marcos, que se vê numa família de educadores e no relato de Sara, onde a escola tematizou as brincadeiras infantis e fez lembrar de sua avó sábia e acolhedora.

Luís: “(...) Primeiro como estudante, no movimento estudantil, depois dando aula. Quando eu era jovem era um ambiente muito acolhedor, no sentido de me permitir fazer muitas perguntas, aprender muito e me permitir ser muito feliz (...)”.

Marcos: “(...) Venho de uma família tradicionalmente de professores. Do lado da minha mãe, três professoras, do lado do meu pai, 5 professores. Minha mãe foi professora (...) de alfabetização (...)”.

Sara: “(...) Eu sempre gostei muito de estar dentro da escola, embora tenha estudado em (...) uma escola bastante militar, (...) mas no Colegial peguei alguns professores muito malucos que estavam começando a vislumbrar alguma possibilidade de romper com aquele modelo de aceita tudo que dizem. (...) Sou aquela pessoa que brincou de escolinha a vida toda. (...) Minha irmã estava fazendo pedagogia. Tinha minha vó que tinha um desejo pela escola e pelas coisas que a escola podia ensinar (...)”.

No relato de Sara, as relações com os professores transitam entre o afeto e a admiração, pela experiência e pelos posicionamentos políticos, seguindo formando os vínculos que vão caracterizar a atuação profissional.

Sara: “(...) A pessoa que me alfabetiza, (...) lembro do nome dela, lembro do rosto, tem uma pegada afetiva. Quando chego no ginásio alguns professores provocam mudanças significativas na minha vida. Estavam falando dentro da sala de aula, eu estava ouvindo. No colegial acontecem mudanças (...) na minha maneira de ver o mundo (...) Tive uma professora, de OSPB, uma doida varrida, na época do regime militar deve ter se ferrado (...)”.

As formações acadêmicas são bem diversificadas, tendo gestores formados em matemática, pedagogia e psicologia, e um deles tendo vivenciado várias graduações diferentes. O desejo por atuar em educação, no início da formação, não está consolidado para esse grupo, mas os relatos remetem para uma curiosidade sempre presente pelas relações que a área de educação promove e uma paixão no encontro.

Ana: “(...) Sou psicóloga de formação, atuei como clínica por 10 anos, mas nunca deixei de trabalhar com educação, mesmo antes de me formar já trabalhava com educação (...)”.

Marcos: “(...) Acabei fazendo biomédicas. Me formei e não arrumava emprego, só conseguia trabalhar como estagiário. (...) Surgiu uma cunhada, dava aula, (...) estão precisando de professor, você não quer dar aula? (...) Fui dar aula de biologia. Acabei dando aula de física, química, biologia, matemática. (...) Me identifiquei com aquela coisa. (...) A gente estudava para dar aula, preparava a aula. (...) Comecei a fazer física, (...) fui fazer geografia, depois fiz pedagogia (...)”.

Sara: “(...) Eu tinha 17, saí do médio e fui direto para a faculdade (...) Escolhi um curso que na época tinha, pedagogia para deficientes em áudio-comunicação. Era à tarde, tinha aula na clínica-escola, (...) com (...) crianças especiais, uma denominação muito forte naquele momento. Adorei. Era o lugar mesmo que eu queria estar. Muitos professores corresponderam a esse desejo, outros, nada (...)”.

Para Sara, surge o desejo por atuar na escola, mas também as decepções, especialmente as relacionadas ao mercado de trabalho. Assim como referenciado pelos professores do Projeto Desafios, a prática profissional vai se delineando como um espaço de aprendizagem mais marcante que o contexto acadêmico, somada às trocas e experiências, positivas e negativas, vividas com colegas da graduação, marcando o perfil profissional, numa retroação entre os desejos e curiosidades da infância e os interesses acadêmicos e práticos do presente.

Marcos: “(...) Minha formação enquanto professor se deu na universidade, na escola, mas muito na sala de aula, na prática, no dia a dia (...)”.

Sara: “(...) Tinham matérias específicas da área de pedagogia, mas as matérias complementares, filosofia, sociologia, (...) eram com alunos de outras áreas da faculdade e essa experiência era genial, (...) na mesma sala tinha gente muito diferente, e era bacana ouvir as pessoas, ouvir o que elas estavam discutindo e ver aquele ponto de vista (...). Minha irmã (...) dando aula. Via ela contando das histórias desse lugar, (...) fui ficando doida com aquilo, queria ir para a escola (...)”.

Sara: “(...) Achei uma escola de educação infantil, (...) era um depósito de criança. (...) No O. abriu vaga para professor assistente, (...) ralei de levar caderno para casa, na sala de aula eu prestava muita atenção. (...) Era esse lugar de falar e ver o que estava acontecendo, olhar para as crianças, não só na aprendizagem, (...) a gente tinha uma equipe, aprendi muita coisa. (...) Minha casa estava sempre com

um grupo de professores (...) que abriam portas para coisas que eu não tinha pensado (...). Um impasse com as professoras do primário, (...) da pedagogia, eu tinha muitos problemas. Perdi esse pique da faculdade, o que estava acontecendo fora era muito mais legal, mais coisa para ler, do que o que o universo que a faculdade de pedagogia estava me oferecendo (...).

Seguem relatando a paixão, o vínculo e a necessidade de atribuir significados para os contextos profissionais como motivadores de sua prática. Trabalhar em educação demanda uma militância, um desejo de construção de um lugar que propicie a formação acadêmica que o profissional considera fundamental. Nessa experiência, que para três, dos quatro entrevistados, inicia-se na sala de aula, vai se refletindo o tipo de escola, o perfil institucional que querem promover, seja na escola pública, seja na escola particular, na qual se valoriza relação com o conhecimento, o vínculo com as crianças, o olhar para a subjetividade e, para Marcos, a esperança da escola pública como um lugar de valorização das pessoas.

Luís: “(...) O que me fez ensinar é porque eu quero ser feliz e o contato, a brincadeira, ver as crianças motivadas, ver o processo de paixão que o conhecimento gera me permitiu isso. É um lugar que realmente gosto muito de estar e compartilhar (...) Comecei dando aula. Depois trabalhando com projeto, pré-iniciação científica. Trabalhei com coordenação de área de ciências, de matemática, coordenação pedagógica de Médio e de F2 e atualmente eu sou coordenador geral de uma escola que tem duas unidades (...)”.

Ana: “(...) Depois de atuar em consultório passei à psicologia hospitalar. (...) Voltei a trabalhar com educação, estou nisso já direto desde 99 (...). Sinto falta de respirar outras perspectivas, desses outros lugares onde a psicologia pode ser realizada, mas dentro da escola fica difícil (...). Fui fazer o mestrado, acredito que a formação seja um processo inesgotável, não em termos de conteúdo, de conceitos, mas em termos de aquilo que me servia antes não me serve mais agora. (...) Vim trabalhar nessa instituição assumindo a coordenação de série, orientação educacional de duas séries do F2 e depois assumi a diretoria educacional. Hoje tento alinhar o trabalho de orientação educacional desde o ensino infantil até o EM (...)”.

Marcos: “(...) Tenho uma trajetória de primeiro nem pensar em ser professor e depois me apaixonei por isso e hoje sou diretor de escola. Sempre trabalhei em escola pública, (...) em escolas particulares também, como professor (...). Saí do Estado, vim para a prefeitura, sempre (...) na periferia. (...) A escola pública pode se tornar esse lugar das pessoas serem. Até o último minuto sou extremamente otimista. Conheço professores (...) sensacionais (...)”.

Sara: “(...) Entrei no G. como assistente, no ano seguinte eu já assumi 1º e 2º ano para dar aula. (...) Fui para a área de linguagem e saí lendo coisas sobre oralidade, letra, esse retorno foi muito bom. (...) Na escola o mais legal são as relações, até o meu planejamento é construído em cima das relações (...). Trabalhei com capacitação de professores. (...) Esse encontro com o G., um projeto pedagógico que me encanta, um lugar que eu posso ser (...), posso me relacionar com os pais e as crianças dessa maneira que eu acredito (...) se quiser fazer um trabalho legal, se tiver bons argumentos, a escola compra o projeto, ela te dá. (...) Atualmente sou assistente da coordenação de manhã e na parte da tarde eu dou aula (...)”.

O apoio, o vínculo e a aprendizagem com colegas de trabalho também são apontados como uma experiência marcante, assim como experiências negativas com colegas e instituições que não promovem a educação idealizada. O perfil das instituições em que atuaram, o perfil do público atendido, os valores éticos e políticos predominantes e o tipo de relação estabelecida na comunidade escolar também são elencados como parâmetros para a prática que configurou profissionais focados num projeto pedagógico que valorize a relação com o conhecimento, a subjetividade da criança e do professor no processo de ensino e aprendizagem e uma militância num sentimento positivo de construção de uma escola participativa e democrática.

Marcos: “(...) Tinha uma diretora nessa primeira escola, fantástica, que me ensinava muito, ali no dia a dia (...)”.

Sara: “(...) Um ano como assistente de duas professoras muito diferentes. (...) Uma muito dura, muito seca, muito séria, muito travada. Tinha uma coisa física, até para rir. A outra (...) era uma figura incrível, (...) outra pegada, levava o violão para a sala, cantava com as crianças. (...) Fui para o R. (...). Nunca me senti tão oprimida (...). Os valores daquelas famílias eram muito diferentes dos meus, a escola estava fazendo muito diferente do que eu achava que deveria ser feito. (...) Muito conteudista (...). Na hora do intervalo (...) as crianças não podem correr (...). Reunião de professores é com 50 caras, não conversa com pai, não tem tempo de conversar com as crianças. (...) Me divertia dar aula de ensino religioso, (...) fazendo comparações entre religiões (...), essa história de Jesus criança, (...) falando que o cara era Judeu, então tinha uma pegada cultural. A gente ia na capela falando de cultura (...)”.

Sara: “(...) Eu ia com a S. para vários lugares dar aula (...) era muito legal estar com ela, a gente dá um bem bolado bem bacana (...). Aí fui pra JF, (...) não acho uma instituição em que eu caiba, tudo muito sinhorzinho, muito formal, muito tradicional. (...) Não queria ir para o Estado e para a prefeitura (...) ia trabalhar para cacete, provavelmente faria uma mudança significativa na vida de muitas crianças, mas eu não faria dentro da escola (...)”.

7.3 Entre o professor e o psicanalista

Apesar dos referenciais conceituais, não se propõe neste trabalho equivalências entre a intervenção do professor e a do psicanalista. O professor tem um foco de condução desse aluno em relação ao conhecimento, não estando em questão, como é na essência de uma terapia analítica, o percurso do analisando em direção ao seu próprio desejo. A frustração do analista, quando há, é em não haver análise. Para o professor, é não encontrar formas de estabelecer e/ou canalizar esse afeto para a escolarização. Além disso, não é possível pensar a relação entre educador e aluno sem conflitos de ordem pulsional. A educação, especialmente nas séries iniciais, comporta muitos aspectos de ato civilizacional e a base de se sociabilizar é

recalcar seus próprios desejos, daí a ideia freudiana de que educar e psicanalisar são profissões impossíveis, ao lado de governar (Freud, 1937/2002). Sempre há um tanto de pulsão que escapa, que não se enrosca na linguagem, que vaga onde a cultura ainda não entrou, talvez um restinho do bichinho que fomos, frágeis, vulneráveis, imaturos, porém carregados de vida, de curiosidade e de desejo por quem nos propicia viver, mas também por todo o universo de sensações e experiências, nomeadas ou não, que ocupa a maior parte de nosso ser, na forma de uma memória que circula entre o difícil acesso e o inacessível, por razões que não definimos com simplicidade. Mesmo que enroscados na linguagem, deparamo-nos com a polifonia, com os múltiplos sentidos, marcando as maneiras subjetivas de apropriação, da escrita de seu próprio texto.

A tese de Freud é de que os sintomas físicos e psicológicos são na verdade expressões do processo de recalque da pulsão, ou uma formação de compromisso em que se proíbe uma ideia de se expressar conscientemente, mas se permite que a pulsão associada a essa ideia possa ser descarregada de uma outra forma, provocando alívio da pressão pulsional (Freud, 1915a/2002). As interpretações científicas diversas sobre a memória, ou a perda dela, não necessariamente se invalidam, mas com frequência se sobrepõem, a partir da paixão dos humanos envolvidos na teoria, ou na condução lógica do mercado à acumulação de riquezas. Mas, para a psicanálise, as queixas escolares têm função no jogo pulsional, inclusive com um nome apropriado, queixas, substituições muitas vezes insuficientes para aliviar a tensão, estabelecendo a manutenção do conflito. Ou ainda a leitura lacaniana expressa em duas notas sobre a criança, onde o sintoma da criança é uma expressão do desejo dos pais (Lacan, 1986).

Ao psicanalista, resta estar atento para que a substituição sintomática, em que se abandona um sintoma em prol de outro que cumpra o mesmo papel, pode ser ainda mais problemática para o analisando que suas questões iniciais, mas essa não é uma demanda para o professor, que admite a função de permitir que a educação faça seus efeitos civilizacionais, e de Lei, mas também relacionados à aprendizagem da alteridade, das diversas expressões de lógicas e linguagens que os homens desenvolveram ao longo da história e da busca por novas ideias, temas, assuntos, lugares, pessoas, pessoas e pessoas. Ensinar é abrir portas para novas formas de entrada no universo da fantasia humana, fantasia esta que permite, através do manejo do corpo, alterar a realidade do mundo em que vivemos. Para Montero (2004), a literatura, por exemplo, é uma porta para fora das fronteiras do conhecimento, da cultura, das convenções sociais, explora o informe e o ilimitado. Ensinar literatura, ensinar a ler, pode ser também uma válvula de escape, via conhecimento, da redoma da própria cultura.

É preciso deixar o professor trabalhar.

Se o psicanalista precisa, como pré-condição para ocupar seu lugar, não desejar o que considera, por qualquer motivo, o melhor, para que a verdade de seu analisando surja, ele se apoia também que mãe, pai e escola, enquanto instituições, mas mais especialmente como funções, cumpram seu papel para que o potencial de humanização de cada um de nós possa emergir.

A vantagem da ideia de função, em contraponto à ideia de instituição social, é que funções são estruturais, mas se estabelecem de maneira dinâmica, com inúmeras possibilidades de expressão, podendo inclusive ser intercambiadas, não só pela função analítica, mas também pelas diversas manifestações da função materna, da função paterna e das "escolas" representadas numa troca afetiva entre professores e alunos em relação com o conhecimento, nas suas manifestações consideradas positivas pelo professor, mas especialmente naquelas que lhe provocam desprazer, podendo levar inclusive à frustração.

Cabe ao professor o manejo das variáveis subjetivas e objetivas estabelecidas para o fomento da relação com o conhecimento, reconhecendo as especificidades dos processos físicos, sociais e psicológicos que não dispensam outros saberes, como os saberes médicos, mas ressaltando que esses cumprem papel, dentro da escola, de apoio e retaguarda, sob pena de impedirem que o professor se aproprie de seu próprio saber, cunhado nas angústias, frustrações e ações criativas da docência, seja porque não o instrumentaliza em nada com estratégias pedagógicas, estando mais relacionadas a perdas e desvantagens, seja desempoderando o professor de seu saber sobre o aluno e com isso inviabilizando a própria intervenção pedagógica.

Mas esse desempoderamento, como pudemos ver com Belintane (2013, 2017), Patto (2007) e Chauí (2003), dentre outros, também é uma estratégia orquestrada por uma ideologia dominante, o que leva à consideração de que o professor terá que mergulhar em suas próprias contradições, para se permitir entrar em relação com seus alunos.

É no diagnóstico da subjetividade que as relações transferenciais entre alunos e professores se esclarecem. A criança chega na escola com a experiência de sua relação familiar, ou dos cuidados de maternagem que recebeu até então, conforme percebem as professoras Clarice, Rebeca e Vera, e cabe ao profissional da educação diferenciar a relação que ela tem com a mãe, da nova relação que está sendo proposta na escola, porque para a criança a transferência dos vínculos afetivos se dá espontaneamente. Essa diferenciação não pode ser brusca, precisa ser permeada de vínculo e afeto, precisa partir da maternagem, se necessário, rumo ao desenvolvimento da autonomia e da autoria no contexto escolar.

7.3.1 A condução da transferência inicial, na perspectiva dos professores

Clarice: “(...) Até no 6º ano. A criança precisa se vincular ao professor. Tem um carinho, um afeto (...). A pedagogia ainda é um campo muito feminino. (...) Um vínculo maternal com as crianças, principalmente as pequenas. Com esse vínculo estabelecido a criança aceita muito bem aquilo que você tem para passar. Tem crianças que não se vinculam, tem essa postura de não gostar de um adulto e rechaçar, não querer aprender, porque não estabeleceu vínculo (...)”.

Rebeca: “(...) Apesar de você fazer papel de mãe (eles acabam te vendo como mãe), mas tento fazer com que eles confiem em mim como professora, no conteúdo. Tem esse contato corporal, mas eu foco na aprendizagem, eu sinto que isso acalma (...)”.

Vera: “(...) A criança chega nessa transição do universo familiar para o universo público. Ela ainda não tem muito esse corte feito e a maternância com cuidado, porque você não é a mãe, nem a tia, é a professora, mas ter esse laço de confiança com o professor (...). Está aqui, vamos pensar, construir juntos uma relação. (...) Não tem chantagem emocional: não vou mais gostar de você, não vou mais ser sua professora. (...) Tem essa dimensão de corpo do professor, (...) do corpo, do colo, do acalanto. (...) Muita proximidade (...)”.

É na função educativa, enredando a criança transferencialmente, que o professor enlaçará o saber que pretende sustentar. Como disse Ivete, “gostar de criança não basta”, é necessário gostar de aprender e de ensinar, é necessário gostar de ler e escrever, para alfabetizar.

Também não é possível, em nossa compreensão, produzir saber, relação com o conhecimento, esclarecimento sobre si e sobre o outro, sem liberdade. Entre o professor e o psicanalista está o humano, o adulto que, esclarecido de seu desejo, de seu afeto e desejante em relação às futuras gerações, acredita na civilização, na sobreposição sistemática do universo simbólico sobre a barbárie, do cooperativismo sobre a competição. Entre o ensinar e o psicanalisar está o libertar a energia criativa, inovadora, revolucionária que acredita num mundo de paz. É nessa perspectiva humanista de educação que Ernani Fiore¹⁵ congrega-se com Ortega y Gasset e Freire para pensar a alfabetização como uma compreensão da vida menos como biologia e mais como biografia, ofertando, via estratégias pedagógicas, a oportunidade para que o aprendiz seja autor e testemunha de seu processo histórico, social. Para nós também é função educativa alertar e promover conciliação de cada aprendiz com sua subjetividade, com sua afetividade, com seus impulsos agressivos e criativos, para que ele possa atuar com autoria na coletividade e no bem-querer.

¹⁵ FIORE, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

Procuramos ao longo deste capítulo compreender o movimento que o professor faz, a partir do diagnóstico da subjetividade, que leva ao próprio movimento da criança na relação com o conhecimento, porque foi enlaçada e mobilizada na trilha de seu próprio desejo. Procuramos discutir também, com Lima e Chauí, o quanto a formação ofertada nas universidades brasileiras não tem sido capaz de produzir esse professor autor, porque não enreda o profissional em seu desejo por se libertar das amarras coloniais e dessa forma conduzir sua própria prática.

Vimos na trajetória pessoal, acadêmica e profissional de cada entrevistado a trilha do desejo pela educação, que, ao convocar traços mnêmicos e lembranças, traça o percurso que sustenta o lugar do educador autor. Concluímos o capítulo com a reflexão de que não se espera que o professor se torne um psicanalista para atuar em educação, pelo contrário, entre o professor e o psicanalista está o humanista, aquele que acredita no valor da singularidade na construção de uma sociedade mais crítica, mais solidária e mais focada na produção coletiva do bem comum.

8 Considerações finais

O percurso do presente trabalho se iniciou na esperança de, via nomeação, delinear uma estratégia capaz de enfrentar os obstáculos que surgem nas relações de ensino e aprendizagem. Pudemos constatar, através da avaliação dos resultados divulgados pelo MEC/INEP, construídos a partir de parâmetros internacionais de qualidade do ensino, que a realidade da educação brasileira ainda é de forte exclusão, não só para os adultos que não se alfabetizaram, mas também para a maioria das crianças que ingressam anualmente na escola. Os indicadores da educação atuam mais como métricas, ignorando os processos subjetivos de relação com o conhecimento. Instauram, ao serem assim manejados, uma lógica consumista, não sendo capazes de fornecer subsídios para o enfrentamento das dificuldades singulares e regionais de cada escola.

Temos, no Brasil, preceitos de uma escola inclusiva excelentes para a construção da diversidade e da heterogeneidade, que seria um microrreflexo da sociedade igualitária em que almejamos viver. A Lei Brasileira de Inclusão, de 6 de junho de 2015, direciona-se exclusivamente para crianças portadoras de deficiência física e mental, mas não trouxe consigo os indispensáveis investimentos em estrutura física, recursos humanos e formação profissional, que seriam capazes de efetivamente incluir essas crianças. Não ajuda também a incluir todas as outras que já estando dentro da escola, estão excluídas da alfabetização.

O debate com os educadores foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho e a qualidade técnica, a diversidade e a longa experiência profissional e pessoal da amostra selecionada contribuiu fortemente para o prisma do olhar que procuramos desenhar. Encontramos nas diferentes perspectivas as dificuldades enfrentadas, as estratégias empregadas, as divergências de interpretação relativas a conceitos e metodologias, mas encontramos também muitos pontos em comum, que consolidaram nossa convicção sobre a importância desse olhar. Com os professores e pesquisadores do Projeto Desafios pudemos ver a importância da pesquisa calçada no chão da escola, longitudinal, comprometida não só com a formulação de conceitos, mas com a produção de resultados práticos que pudessem beneficiar diretamente todos os atores envolvidos, como os pesquisadores, os professores, as famílias, a escola e principalmente os alunos. O trabalho coletivo, o olhar multidisciplinar, o compromisso com o ensino e a aprendizagem simultaneamente foram citados constantemente. O gestor da escola pública nos demonstrou as possibilidades que um trabalho democrático e comprometido com toda a comunidade pode ter, para além da própria intervenção do Estado na escola. A falta de recursos, de estrutura básica, de boa formação profissional para os

professores e a forte carência emocional e material dos alunos são os maiores desafios enfrentados. Para os gestores das escolas particulares, o compromisso com o estabelecimento de um Projeto Pedagógico que delineie o perfil do aluno que se quer formar, a mobilização da comunidade e a condução do trabalho dos professores enquanto equipe são os grandes desafios, motivando as estratégias empregadas.

Elucidamos com os entrevistados a importância de coletivamente pensar os resultados da escola, conhecer os interesses e dificuldades de cada aluno e de cada turma, não para ranquear, mas para desenhar e avançar no Projeto Pedagógico que se propõe implementar, rumo aos objetivos pensados por cada escola para o perfil de aluno que pretende formar.

Refletimos sobre como a escola pública brasileira sempre nos colocou diante do fenômeno que Patto (1999) caracterizou por Fracasso Escolar, como um resultado sistêmico e crônico da importação de métodos e estratégias que pouco ou nada dialogam com as necessidades da escola e da criança, como fomos delineando no percurso proposto por Mortatti (2000, 2006).

As diferenças de classe social e o funcionamento biológico da criança têm sido usados como justificativa para nomear a culpa que permeia todo o processo de ensino, circulando entre seus atores. É no final da década de 1950 e início da década de 1960 que o Brasil produz, através de Paulo Freire, reflexões capazes de repensar os objetivos e as formas de alfabetizar, levando em conta a regionalidade, a cultura e a realidade econômica do povo brasileiro. Apesar de Freire ter sido gestor da Secretaria Municipal de Educação entre 1989 e 1991 e suas estratégias até hoje reverberarem nas escolas do município, a realidade da maioria das escolas básicas do Brasil são as calcadas em ferramentas, documentos e metodologias que pouco dialogam com a realidade do professor e da criança, inclusive o funcionalismo que nasceu no Mobral da ditadura e a insistência sobre as características inaptas da clientela. Aprendemos pouco com um de nossos maiores professores. Ouvimos bastante o discurso construtivista, que apontaria para relações diferentes com os processos de ensino e aprendizagem, no entanto, este, a despeito das reflexões de Emília Ferreiro, transformou-se em mais um “método pedagógico”, perdendo o que caracterizaria sua essência, ou a preocupação com acompanhar a própria criança na construção de sua aprendizagem, em parceria com seus pares.

Para os profissionais entrevistados, as dificuldades de aprendizado são todo e qualquer obstáculo que surge no processo de relação da criança com o conhecimento, sendo eles temporários, ou mais permanentes. Independente da natureza da dificuldade, toda criança ganha ao frequentar a escola, estando em contato com professores, colegas e com o

conhecimento ali proposto e cabe à escola identificar as dificuldades e potencialidades de cada criança, propondo os manejos e estratégias pedagógicas que melhor possam surtir efeito naquele momento, para aquela etapa, estabelecendo a relação possível com o conhecimento. Para isso, os profissionais da escola deverão olhar para a singularidade de seus alunos, realizar o cálculo de angústia necessária para o movimento. É exatamente na lida com as dificuldades que a escola se torna inclusiva, ou não, e a possibilidade de realizar esse manejo passa pela construção e disponibilização do trabalho em equipe multidisciplinar. A solicitação e/ou aceite de laudos e diagnósticos não implicam a escola no movimento da criança. Se o objetivo é que a criança viva bem, dentro da escola, e isso fatalmente significa que ela aprenda, produza, se relacione e avance em sua escolarização, precisamos realizar investimentos constantes e não desistir de intervir, diante de um rótulo medicalizante que apazigua as contradições enfrentadas no processo. Com os pais precisamos estabelecer parcerias e relações de confiança, estabelecendo os limites institucionais que permitem o contorno da instituição escola como lugar público e social, mas também consolidando o vínculo que acolhe e dá lugar à família como membro da comunidade escolar.

Por outro lado, o sofrimento físico e/ou psíquico da criança é o sinalizador para a busca de ajuda, compreendendo ajuda como os saberes e ferramentas de outras áreas do conhecimento que possam atuar no deslocamento da criança da dificuldade enfrentada, ou na potencialização de sua capacidade, não a prática de explicar a insuficiência e justificar a desistência.

Uma das alternativas apresentadas pelos entrevistados recai sobre a possibilidade de um diagnóstico escolar, um “laudo”, sobre os processos de aprendizagem da criança, suas habilidades e dificuldades e principalmente sobre os manejos propostos para que essa criança entre em relação com o conhecimento.

Com essa discussão não se espera desconstruir as contribuições que diversos autores, e diversas áreas do conhecimento, têm aportado para a compreensão do ainda jovem conceito de infância e do percurso para a subjetivação e socialização. Porém destacamos que, por trás de todo e qualquer método, que funciona, está a relação social e afetiva entre professor e aluno, e a necessidade do mundo adulto de transmitir a tradição cultural para as gerações futuras.

Para isso, consideramos fundamental a compreensão do que move a criança em relação ao conhecimento, ao laço social e a posicionar-se subjetivamente para a transmissão que propomos.

As conquistas percebidas através das estratégias implementadas no Projeto Desafios e amplamente debatidas por Belintane (2013, 2017) e seus orientandos (Battaglia, 2013; Giorgion, 2012; Nanci, 2013 e 2017; Silva, 2014; Bortolaci, 2015; Costa, 2015; Dalcheco, 2015 e Joaquim, 2016) especialmente as relacionadas ao debate coletivo das dificuldades singulares e as estratégias de enfrentamento nomeadas como ponto de giro, foram as ideias basilares para a construção do diagnóstico da subjetividade e, a partir daí, refletimos quais seriam os aspectos da subjetividade infantil que, em relevo, pudessem subsidiar o estabelecimento de estratégias de intervenção que provocassem esse movimento da criança.

O diagnóstico da subjetividade pressupõe que é a partir da curiosidade do professor e da escola sobre a criança que a relação nasce. O foco principal, ao se olhar para subjetividade infantil, não é necessariamente a forma como ela aprende conteúdos, e sim os movimentos afetivos e efetivos (os laços que funcionam em prol da aprendizagem), capazes de desencadear os processos psíquicos ligados ao aprender.

Caracterizamos o prisma e também a postura inicial de acolhimento da criança em toda a sua diversidade, visando perceber como ela pode estabelecer relações com o conhecimento, a partir dos vínculos que estabelece com a escola, os colegas e os professores. Para além de uma ferramenta capaz de identificar e manejar dificuldades, é uma postura humanística que recebe e conecta a criança, dando lugar a um sujeito complexo, nesse novo espaço social.

É pelo desejo e curiosidade da comunidade escolar pela criança que ela entra em conexão porque busca, quando chega na escola, um novo lugar social, para além da família. O interesse inicial do aprendiz é conectar com pessoas de todas as idades, como os educadores e os colegas de turma e das outras turmas e explorar um universo novo. A condução desse desejo para a relação com o conhecimento é tarefa da escola. Para isso é preciso se colocar atento para captar as marcas, os traços de singularidade que apontam para as possibilidades de enlaçá-la e que também configuram o grupo classe.

Essa curiosidade da escola, diferente da curiosidade do aluno, não é espontânea. Caracteriza-se como um manejo, na intencionalidade de acessar o desejo do aprendiz e colocá-lo em relação com o objeto fim da escola, que é a herança a ser transmitida. Se a criança não chega especialmente interessada nos conteúdos que a escola propõe, antes de apresentá-los é preciso estabelecer parcerias, ser curioso pelos seus interesses iniciais e construir um espaço instigante e acolhedor.

Um paradoxo que surgiu durante a execução do Projeto Desafios e, também no diálogo com os entrevistados, foi a possibilidade de, numa escola heterogênea, ter um olhar

singular. A percepção que se sustentou foi a de que o olhar singular para cada criança, e para cada grupo, é o que extrai da heterogeneidade seus valores, qualidades e potencialidades benéficas para toda a Instituição. É a heterogeneidade que faz da escola um microcosmo da sociedade e é por essa vivência que o aluno se torna um adulto capaz de sustentar sua singularidade, respeitando a diversidade do mundo, entretanto, para que a escuta singular aconteça, a escola precisa investir num projeto coletivo, em mais profissionais focados na escuta e no delineamento claro de objetivos por séries dentro do contexto da instituição e a produção de diagnósticos pedagógicos singulares, capazes de identificar entraves e estratégias específicas para cada aluno.

Mesmo nessas condições ideais, a subjetividade não se dá a ver de maneira objetiva. É preciso estabelecer focos para esse olhar. Pautamo-nos inicialmente nas reflexões do Projeto Desafios, ou nos aspectos da subjetividade que mais suscitavam a reflexão dos professores ao longo do projeto, para abordar algumas nuances da subjetividade infantil que se mobilizam na relação com o conhecimento. Não caracterizamos, com esses recortes, uma fórmula, ou um método, já que são as características de cada escola, na sua regionalidade, de cada professor e de cada criança, que estabelecerão a rede associativa que conecta o ensino e a aprendizagem, mas o que sempre pudemos observar empiricamente e através do presente trabalho é que a prática diagnóstica pode ser sustentada como diferencial para a escolha das melhores estratégias de letramento e escolarização, e de fato esta prática já é constante para educadores que alcançam sucesso em seus objetivos com seus alunos. Esse olhar para a subjetividade infantil permite também que a criança não se cristalize nas suas dificuldades, não chegando, por decorrência, nos rótulos sociais e medicalizantes.

Partimos da conceituação de vida espontânea e essencial de Ortega y Gasset, conectada com a ideia freudiana de que essa vida só pode ser social e marcada pelo compromisso civilizatório - espaço em que a escola está inserida, para pensar a base do diagnóstico da subjetividade. Cabe à escola impulsionar a vida espontânea, primitiva, que a criança traz, a partir de suas aprendizagens anteriores. É essa energia vital que, desejosa e dependente de laços sociais e do outro, assegura e enriquece a cultura e a civilização humana.

A representação dessa vida essencial é o desejo, que não se confunde nessa perspectiva com o querer. O querer é mais uma adaptação entre os desejos primevos e as possibilidades que a vida civilizada permite, delineados pelos limites que se impõem. No entanto, para Ortega y Gasset, e também em nossa compreensão, a criança não diferencia tão claramente o desejar, do querer. Cabe então à escola fomentar suas fantasias, sua autoestima, sua capacidade de idealizar, mas também os contornos das relações sociais, para ampliar as

possibilidades de construção de oportunidades futuras, quando o querer se coaduna com a realidade e o sentimento de alteridade sustenta a Lei civilizacional.

Conhecer e caracterizar o mundo próprio da criança, oferecer os mitos fundadores em que se sustentam nossa civilização, especialmente aqueles mais relacionados à realidade regional, cultural, social e econômica em que a criança vive, é a base para a construção da relação da criança com o conhecimento, fomentando não os traumas, os cortes, mas a possibilidade de integração dos sonhos, sentimentos e pensamentos infantis, com a realidade que a maturidade comporta, promovendo de maneira menos violenta a passagem entre o universo infantil do desejável, para o universo adulto do realizável.

O trabalho com a corporalidade é um dos caminhos possíveis para essa transição, não só no ensino da língua portuguesa, ou na alfabetização, mas também em todas as suas expressões, ao longo da educação básica.

A realidade objetiva, ou o mundo real, não é a via privilegiada para o fomento desse universo simbólico infantil. O mundo real é pleno de sensações, mas carece de sentidos, tanto na infância, quanto na adolescência. As tramas textuais, a linguagem da mãe (do pai e dos (as) cuidadores (as)) que traduzem o mundo e as próprias sensações da criança e sua sequência, representada por todas as pessoas que assumem importância no mundo da criança, são fundamentais para a elaboração da sua própria narrativa.

A esse processo de registros mnêmicos que fomentam os mitos pessoais, ao mesmo tempo que fornecem os elementos para as interpretações singulares da realidade, nomeamos de memória.

Para Belintane (2013), a própria corporalidade existe para preservar a memória cultural humana, ao mesmo tempo que a memória é o laço que fundamenta e institui a corporalidade de cada um. Tal concepção coaduna com Freud, conforme expresso em diversos momentos de sua obra.

A corporalidade, proposta no diagnóstico da subjetividade, comporta os sentidos de corpo, memória e linguagem. Com os profissionais entrevistados, vimos as possibilidades de condução da criança da sua corporalidade a uma postura escolar mais afeita ao universo da leitura e da escrita.

É através da curiosidade, do interesse da criança, desde recém-nascida, pelo outro e pelo mundo que a cerca, que os vínculos significativos que alicerçam os processos de subjetivação e relação com o mundo se estabelecem. É por essa via que se aprende a falar, que a memória é alimentada e a construção dos próprios mitos pessoais é fomentada. A criatividade, por sua vez, é modelada no aparelho psíquico a partir da fantasia e da

imaginação, que nutrem o pensar humano. Pensar a escolarização, abdicando do desejo da criança por aprender, é um paradoxo e um erro. Ao mesmo tempo, a construção do laço social da criança com profissionais e colegas precisa ser permeada pela compreensão da alteridade como a ética pessoal capaz de ser fortalecida na escola, a partir do compartilhamento democrático de experiências, fundada em relações coletivas com o conhecimento e o fortalecimento das leis que sustentam a civilização e constituem o senso de cidadania. O imperativo é o reconhecimento das diferenças, da singularidade do outro e o respeito ao direito desse outro, fundamentando assim o diagnóstico da subjetividade proposto.

Neste percurso, os debates com os professores e gestores trouxeram os contornos que esses conceitos assumem ao se dialogar, no chão da escola, com a expressividade da criança contemporânea. Essa composição nos levou ao desenho da ideia de diagnóstico da subjetividade como um olhar e uma postura dos educadores para a criança e para a turma, num compromisso curioso pela via do conhecimento, para conduzir a transmissão e a construção das futuras gerações.

Acrescentamos à nossa compreensão do diagnóstico da subjetividade a reflexão sobre as relações entre a escola e a família, a origem econômica da criança e o contato com a escolaridade anterior, através de relatos e de documentos, como um complemento de informações que auxiliam na construção desse prisma.

Para que essa investigação possa ser compartilhada e refletida a partir dos objetivos da escola, ferramentas próprias de avaliação devem ser desenhadas em diálogo com metodologias tradicionais de aferição de conhecimento. A ideia é que as avaliações de processo, delineadas individual ou coletivamente pelos professores, ou mesmo institucionalmente pela gestão da unidade escolar, devem abarcar, para além dos processos de avaliação do conteúdo, as manifestações subjetivas da criança, que permitem uma leitura que leve em conta o próprio sujeito aprendiz e não só os conteúdos escolares, permitindo que se obtenha mais clareza no delineamento de estratégias singulares de intervenção. A avaliação do processo escolar de cada aluno deve ser contínua e sempre compartilhada, sendo refletida coletivamente pela equipe.

Em síntese, o prisma do diagnóstico da subjetividade apresentado no presente trabalho foi o olhar para a corporalidade, decomposta nas ideias de corpo, memória e linguagem, para a criatividade, a fantasia e a imaginação, o sentimento de alteridade, construído com base em relações democráticas, coletivas e que sustentem o senso de pertencimento e cidadania. São elementos ainda para a reflexão do professor e para a escola as questões que envolvem o contexto familiar e a escolaridade anterior da criança. Vimos também que o desenvolvimento

de ferramentas de avaliação desse processo pela equipe pedagógica são mais favorecedores para essa leitura, sendo complementadas com os processos de avaliação de conteúdo internos e externos já comumente empregados na escola.

Na segunda parte, composta pelos capítulos seis e sete, refletimos sobre a Instituição escola norteadada pelo compromisso de ser um espaço capaz de favorecer o universo simbólico infantil, bem como as intervenções singulares e coletivas inspiradas no diagnóstico da subjetividade, na produção das relações com o conhecimento. Assim como partimos da ideia de diagnóstico das condições subjetivas de letramento para refletir sobre o diagnóstico da subjetividade no contexto do ensino básico, partimos do conceito de “ponto de giro” proposto por Belintane (2017) para pensar sobre as intervenções mobilizadoras da criança para que esta se desloque de seus entraves, e também as estratégias que propõem uma escolarização mais atraente, desafiadora, contextualizada e carregada do afeto, que encara as dificuldades como inerentes a todo processo de conhecimento, implicando professores e alunos na jornada que pertence a ambos, ou a todos os atores envolvidos com a escola.

Vimos que a escola, como espaço privilegiado de sociabilização e inserção cultural, deve ser continente, democrática, moderna, arejada, mas também valorizar o saber e o espaço intergeracional que comporta. Para pensar as relações dos alunos com o saber buscamos estratégias psicanalíticas, sociológicas e filosóficas, que nos apontaram para a constituição do ambiente escolar capaz de mobilizar a criança para a relação com o conhecimento.

O percurso proposto não se sustenta, se não tivermos na escola profissionais bem formados para implementá-lo. É preciso que o professor conheça teoricamente como o conhecimento do aluno se constrói, que tenha um repertório sólido e vasto na sua área de atuação, que domine os pressupostos que antecedem cada etapa da relação com o saber e que seja capaz de se posicionar como um adulto diante de cada criança e/ou adolescente. Propusemos, para essa estratégia, que o professor se aproprie da dinâmica da sala, com quem vai conviver quatro, cinco ou mais horas diariamente, construindo uma experiência inédita para todos e, ao analisar as condições de formação dos professores da educação básica, verificamos que não temos na graduação essas condições ideais para formar esse profissional. Ainda mais grave é a constatação de que nos distanciamos a passos largos dessa possibilidade, porque a universidade brasileira, especialmente a pública, se distancia a cada dia de sua origem ideal, rumando a tornar-se mais uma organização destinada ao fomento de interesses privados, em detrimento das necessidades coletivas que devem embasar nossa sociedade. Essa reflexão nos colocou diante das questões relacionadas ao que, de fato, sustenta no Brasil os laços sociais que nos identificam como povo, a partir da forma como

tratamos historicamente a esmagadora maioria da população deste país, ou a grande maioria dos professores e também dos alunos que frequentam a nossa escola pública.

Passamos a refletir por que somos um país que conquistou uma legislação tão avançada no que diz respeito à proteção da cidadania numa sociedade democrática, proteção no exercício de direitos humanos básicos como saúde, moradia, trabalho e direitos reprodutivos, proteção a uma educação universal e pública para todos, se, na prática, não vislumbramos nem em horizonte, a possibilidade de alcançar plenamente esses objetivos. Essa característica de garantir na lei – o que é muito importante -, mas não garantir na prática, tem sido uma constante no Brasil e tem sido a base para os retrocessos que retiram direitos essenciais dos humanos que aqui vivem. A liberdade de expressão, a igualdade de gênero, raça, religião, o direito ao trabalho digno, à saúde, à moradia, ao saneamento básico, à educação e à saúde pública de qualidade, para todo brasileiro, incluindo os alunos e professores, estão presentes na Constituição de 1988, mas nunca se efetivaram sequer para a maioria, o que no momento serve inclusive de pretexto para retirar da Carta as conquistas sociais. Abrimos assim uma brecha histórica de compreensão de que no Brasil a lei não é o limite social que todos temos que respeitar, já que na prática, não é ela que sustenta o laço social do povo brasileiro, porque a lei e a realidade diferem-se completamente. A falta de lei vai demarcando o campo das relações sociais, numa terra em que os pobres são historicamente privados de espaço, singularidade, direitos e condições básicas de exercício de sua humanidade e os ricos são focados em se apropriar dos espaços e bens públicos, para sua própria benesse privada. Esses ricos distribuem-se em todas as instâncias de poder, seja o poder do sistema financeiro, o poder do sistema midiático, o poder executivo, o poder legislativo e o poder judiciário, dentre outros. Talvez seja nessa contradição na qual residam os maiores desafios da educação. Como educar para conformar todos, ricos e pobres, nesse sistema, municiando-os com as ferramentas técnicas capazes de manter e exercer esse *status quo*, quando na realidade educar propicia desenvolver as potencialidades e habilidades de pensar o universo simbólico em que coexistimos, para aprofundar nossas relações civilizacionais? Para essa questão não encontramos respostas. Se quisermos mudar o Brasil, precisaremos mudar a educação básica, mas para isso precisaremos mudar as normas sociais que efetivamente regem o funcionamento de nossa sociedade e não atingiremos esse objetivo sem que a grande maioria dos brasileiros se perceba enredado nesse sistema em que o que vale não é a lei, ou seja educado para pensar criticamente a sociedade em que vivemos, ou para a liberdade, como diria Paulo Freire, construindo laços sociais mais sólidos e

verdadeiros, em que todos nós acreditemos e aos quais todos nós nos submetemos. Mas esse é um novo debate.

9 Referências Bibliográficas

- ALVES, N. **Quem tem medo de Virgínia Woolf? Sobre o domínio de linguagens e artefatos na contemporaneidade.** In. Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. Mercado das Letras, Campinas, 2013.
- AMARAL, M. G. T. (org.). **Educação, Psicanálise e Direito. Combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade.** Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.
- AQUINO, J. G. **O fogo cruzado da educação contemporânea.** Instituto CPFL, 2010. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/2010/04/23/a-familia-no-fogo-cruzado-da-educacao-contemporanea/>. Acesso em: 01/05/2017.
- BATTAGLIA, L. **Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.
- BELINTANE, C. **Oralidade e Alfabetização. Uma nova abordagem da alfabetização e do letramento.** Editora Cortez. São Paulo, 2013.
- _____. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa. Subsídios para a formação de professores.** Scortecci Editora. São Paulo, 2017.
- BION, W. R. (1962) **Uma teoria sobre o processo de pensar.** International Journal of Psycho-Analysis, vol. 43.
- BORTOLACI, N. **Alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares.** Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14/02/2017.
- CANDIDO, A. **O Direito à literatura.** In. Vários Escritos. São Paulo, Livraria Várias Cidades, 1995.
- CASTRO, M. H. G. **Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais.** São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014. Acesso em: 11/07/2016.
- CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Artmed, Porto Alegre, 2005.
- CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2003.
- COLLARES, C. A. L., MOYSES, M. P. A., RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Mercado das Letras, Campinas, 2013.

COSTA, M. C. **Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. FE/USP, 2015.

COUTO, M. J. B. D. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.

DALCHECO, P. C. **Autoria escolar: leitura e escrita como possibilidades de constituição do sujeito**. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2016.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Introdução: rizoma**. In. Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, 1999.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Documentário, 2006.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Editora Cortez, São Paulo, 1995.

EGGERD, E. **Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 15-26, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603135470>. Acesso em: 07/04/2016.

EVANGELISTA, M. B. **A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista**. Revista Oralidades, número 7, volume 4, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/oralidades/article/view/107142/105687>. Acesso em: 02/06/2017.

FAVARETTO, S. A. C. **Um discurso sobre a escolarização da língua materna: língua, linguagem e lingua(gem)**. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2013.

FERENCZI, S. **A adaptação da família à criança**. In Obras Completas. Volume 4. Editora Martins Fontes, 2010.

FISCHER, M. C. B. **Pedagogia Freinet**. A atualidade das invariantes pedagógicas. Editora Penso, 2010.

FORGIARINI, S. A. B e SILVA, J. C. **Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 15/10/2015.

FRANCO, D. S. **A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências**. Pro-posições. Volume 25, número 3 (75) p. 103-121. 2014.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1996.

FREIRE, P. (1967). **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra, 2011.

_____. (1968). **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 1986.

FREUD, F. (1895a) **Projeto para uma psicologia científica**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume I. Imago Editora, 2002.

_____. (1895b). **Estudos sobre a histeria**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume II. Imago Editora, 2002.

_____. (1897). **Sinopses dos escritos científicos do Dr. Sigm. Freud 1877-1897 (1897)**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume III. Imago Editora, 2002.

_____. (1900). **A interpretação dos Sonhos**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume V. Imago Editora, 2002.

_____. (1908a). **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume IX. Imago Editora, 2002.

_____. (1908b). **Fantasias histéricas e sua relação com a bissexualidade** In. Obras Psicológicas Completas. Volume IX. Imago Editora, 2002.

_____. (1911/1913). **Os dois princípios do funcionamento mental**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XII. Imago Editora, 2002.

_____. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XIII. Imago Editora, 2002.

_____. (1915a). **O instinto e suas vicissitudes**. In. Obras psicológicas Completas. Volume XIV. Imago Editora, 2002.

_____. (1915b). **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XV. Imago Editora, 2002.

_____. (1920). **Além do princípio do prazer**. In Obras Psicológicas Completas. Volume XVIII. Imago Editora, 2002.

_____. (1921). **Psicologia de grupo e análise do ego**. In Obras Psicológicas Completas. Volume XVIII. Imago Editora, 2002.

_____. (1925). **Uma nota sobre o bloco mágico**. In Obras Psicológicas Completas. Volume XIX. Imago Editora. 2002.

_____. (1927). **O futuro de uma ilusão**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XX. Imago Editora. 2002.

_____. (1929). **O mal-estar na civilização**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XXI. Imago Editora, 2002.

_____. (1937). **Análise terminável e interminável**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XXII. Imago Editora, 2002.

_____. (1938). **Esboço de Psicanálise**. In. Obras Psicológicas Completas. Volume XXIII. Imago Editora, 2002.

FREYRE, G (1933). **Casa Grande e Senzala**. Global Editora, 2006.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO - FAPESP. **Alfabetização pra valer**. Revista Pesquisa. Edição 237, novembro, 2015. Disponível em: www.revistapesquisa.fapesp.br. Acesso em 27/03/2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. Companhia das Letras, 1986.

GIORGION, M. C. P. **O contexto do não texto. Campos relacionais de pais e escola**. Dissertação de Mestrado. FE/USP. 2012.

GUARIDO, R. VOLTOLINI, R. **O que não tem remédio, remediado está?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 239-263. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/14.pdf>. Acesso em: 08/03/2017.

HAROCHE, C. **Crise da consciência contemporânea e expansão do saber não cumulativo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 347-362, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a02v31n3.pdf>. Acesso em: 22/03/2017.

HERRMANN, F. **O divã a passeio. À procura da psicanálise onde não parece estar**. Editora Brasiliense, 1992.

_____. **Clínica Psicanalítica. A arte da interpretação**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

HOLANDA, S. B. (1936). **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios**. 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 29/04/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA - IBOPE. **Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática são limitadas em muitos setores da economia brasileira, podendo restringir produtividade e capacidade de inovação**. 2016. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 29/04/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Nota técnica. Teoria de Resposta ao Item**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 08/10/2017.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasil. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em 28/07/2015.

_____. **O que é SAEB.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>. Acesso em 28/07/2015.

_____. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 28/07/2015.

_____. **Censo Escolar 2016.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 08/10/2017.

ITAÚ CULTURAL. **Centro Popular de Cultura.** 2015. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399389/centro-popular-de-cultura-cpc>. Acesso em 05/02/2017.

JOAQUIM, I. R. **A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização.** Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2016.

KLEIN, M. (1931) **Uma contribuição à Teoria da Inibição Intelectual.** In. Amor, culpa e reparação. Editora Imago, Rio de Janeiro, 1996.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **Dois notas sobre a criança.** Ornicar?, Revue du Champ freudien, nº 37, avril-juin 1986, p. 13 e 14.

_____. 1967/1968. **Seminário XV. O ato psicanalítico.** Jorge Zahar Editor. Porto Alegre, 1991.

_____. 1973. **O Seminário. Livro 20. Mais, ainda.** Jorge Zahar Editor. Porto Alegre, 1985.

LACERDA, M. P. **Nossas crianças não aprendem o que precisam.** Revista Nova Escola. Edição 43. Maio de 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7684/edicao-43>. Acesso em: 12/12/2017.

LAPLANCHE, J. e Pontalis, J. B. **Fantasia originária, fantasias das origens, origens das fantasias.** Jorge Zahar Editor. Porto Alegre, 1988.

LARANJEIRA, R. M. **“Aqui estou na qualidade de formador, mas sou professor” – transições nas identidades de formadores de adultos em Portugal.** Revista Contrapontos. Volume 15, número 3. Págs. 354-372. 2015. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7710/4642>. Acesso em: 22/01/2018.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios? – Conceitos Fundamentais da Neurociência: pessoas com histórias.** São Paulo: Atheneu Editora, 2010.

LIMA, S. O. SANTANA, A. C. M. **A leitura literária na formação do professor alfabetizador**. 9º Congresso Internacional de Educação Superior – Universidad-2015. Havana, 2015.

LIMA, S. O. **Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do Ensino Fundamental**. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, Volume 31, 2016.

LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Livraria Francisco Alves Editora S. A. Rio de Janeiro, 1995.

LUCAS, G. L. C. **Oralidade, psicanálise e ensino de língua materna: experiências com crianças oriundas de ambientes desfavorecidos**. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. In. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRA, M. E. M. **Para uma crítica da medicalização na educação**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>. Acesso em: 01/05/2017.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Mobral** (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 13 de jun. 2016.

MILLER, J. A. **Matemas I**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização**. Escola de Aplicação da USP, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasil, 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 28/07/2015.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817. Acesso em 28/07/2015.

_____. **Desempenho em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em 08/10/2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO, São Paulo. **Guia prático: o direito de todos à educação**. São Paulo, 2011.

MONTERO, R. **A Louca da casa**. Ediouro, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** In. Seminário Alfabetização e letramento em debate", Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 15/04/15.

NANCI, K. F. **Narrativas que evocam memórias e subjetividades**. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2013.

_____. **O letramento na contemporaneidade: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas**. Tese de Doutorado. FE/USP, 2017.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Alfabetização e analfabetismo: desafios para as políticas públicas**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBTECA/alfabetizacao%20e%20analfabetismo%20desafios%20para%20as%20pol%C3%ADticas%20publicas.pdf>. Acesso em: 10/07/2015.

_____. **Educação de jovens e adultos - a dura realidade dos que querem estudar**. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/artigos/57-artigos/696-educacao-de-jovens-e-adultos-a-dura-realidade-dos-que-querem-estudar>. Acesso em: 02/08/2015.

OLIVEIRA, S. N. **Psicanálise, práticas escolares e direitos humanos**. Revista AdVerbum 5 (1) Jan a Jul de 2010: pp. 03-09. Disponível em: http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbun/vol5_1/05_01_01psica_praticasescolares.pdf. Acesso em: 02/02/2010.

ORTEGA Y GASSET, J. (1920) **El Quixote en la escuela**. Revistas USP, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33508/36246>. Acesso em 02/02/2016.

OTERO, L. A. P. **O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização**. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2011.

PASTORELLO, L. M. **A influência da leitura oralizada nos processos de apropriação da escrita pela criança**. Tese de Doutorado. FE/USP, 2010

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro.** Estud. av. vol.21 no.61 São Paulo Sept./Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016. Acesso em: 01/05/2017.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Editora Pontes. Campinas, 1997.

PEREIRA, M. L. de C. **Repensando a avaliação escolar – desafios e perspectivas.** Revista Paideia, 2005. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/910/687>. Acesso em: 11/07/2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, F. **Mensagem. Ulisses.** Editora Ática, 10ª ed. São Paulo, 1972.

PINTO, J. M R; BRANT, L. L. N. A. O; SAMPAIO, C. Ed. M; PASCON, A. R. P. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>. Acesso em 02/08/2015.

QUINET, A. **Com lalingua no corpo.** Revista Stylos, p. 69 a 78. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://issuu.com/epfclbrasil/docs/stylus_19. Acesso em: 24/04/2015.

REICH, W. **A função do orgasmo: problemas econômico-sexuais da energia biológica.** Editora Brasiliense, 1992.

SEGAL, H. (1955/1979) **Notas sobre a formação de símbolos.** In. Melanie Klein Hoje. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1991.

SILVA, E. R. **Ouvidos abertos: a oralidade, a escrita e a canção.** Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2014.

SILVEIRA, P. H. F. **A escola numa sociedade consumista e consumada.** In.: 12º Colóquio Internacional do Lepsí. 11, 2017. No prelo.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Univesp, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 11/06/2016.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 11/06/2016.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas.** Psicol. esc. educ. v.13 n.1 Campinas jun. 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021. Acesso em: 10/12/2017.

SUASSUNA, A. **A aula espetáculo**. SESC SP. São Paulo, 30/04/2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yobZ3G9n6ho>. Acesso em: 24/06/2016.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. Editora Cortez, São Paulo, 1995.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; BUENO MARTHA, D. J. **A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade**. Scripta, [S.l.], v. 17, n. 32, p. 23-48, jul. 2013. ISSN 2358-3428. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p23>>. Acesso em: 13/12/ 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **MEC divulga dados da ANA 2014**. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>. Acesso em: 11/06/2016.

USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**. 3ª Edição, Parte 1 – ABNT. São Paulo, 2016.

WINNICOTT, D. **O ambiente e os processos de maturação**. Editora Artmed, São Paulo, 1983.

10 ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de Entrevista

Estratégia: protocolo semiestruturado, buscando que o entrevistado conceitue a temática, mas também encadeie com situações vividas e contextualizadas.

- * Identificação, termo de consentimento;
- * Subjetividade;
- * Processos diagnósticos (avaliações formais e informais);
- * Estratégias de ação (ponto de giro);

Identificação e termo de consentimento

- Nome, idade, formação, atuação profissional atual;
- Você está sendo convidado para participar de minha pesquisa de doutorado. Todas as informações colhidas em nossa conversa serão utilizadas somente para o fim de pesquisa e divulgação científica. Como é normativa ética em pesquisa, seus dados de identificação serão mantidos sob sigilo. Você poderá, até a publicação desse trabalho, solicitar sua exclusão, sem nenhum tipo de prejuízo, mas ressalto que sua contribuição é de extrema importância para esse trabalho. Concorde em participar da pesquisa?

1. Qual a sua história com a educação?
2. Você acredita que as crianças têm desejo de aprender?
3. O que faz um aluno querer aprender o que você está ensinando?
4. Dentre aquelas crianças que apresentam dificuldades, como circula a questão do prazer/desprazer?
5. Você considera que estabelece relações afetivas com seus alunos? O que você pensa sobre isso?
6. Para você interessam informações sobre a origem familiar da criança? Por que e para quê?
7. Para você interessa a classe econômica da criança? Por que e para quê?
8. O que você considera uma expressão de agressividade entre as crianças? E de violência?
9. Como você lida com essas expressões?

10. Você diferencia agressividade, violência e indisciplina? Quais as diferenças entre elas para você?
11. O que você compreende por curiosidade?
12. Você utiliza, de alguma forma, as curiosidades prévias apresentadas pelas crianças, na sala de aula, para a organização do seu trabalho?
13. Como você entende a memória?
14. Qual a função da memorização no contexto escolar?
15. Como você mobiliza o interesse do aluno para a temática que vai abordar?
16. Para você qual a diferença entre motivar os alunos, ou mobilizar os alunos?
17. Qual o seu objetivo principal como professor?
18. Quais estratégias você comumente emprega para atingir esse objetivo?
19. Você detecta diferentes formas de aprendizagem em sua sala de aula? Cite alguns exemplos.
20. Como você lida com a heterogeneidade na sala de aula?
21. O que você considera uma dificuldade de aprendizagem?
22. Quais são suas estratégias para lidar com as dificuldades? Cite exemplos.
23. Como a escola planeja e executa a intervenção diante da heterogeneidade das crianças?
24. Como é o seu processo de avaliação?
25. Sua escola participa de avaliações externas?
26. Como os processos de avaliação interna interferem na sua prática?
27. Como os processos de avaliação externa interferem na sua prática?
28. Quando você acha que é o momento de pedir a opinião de profissionais externos à escola (psicólogo, psicopedagogo, médico) sobre seu aluno?
29. Que contribuições as avaliações dos especialistas trazem para sua prática na sala de aula?
30. Você gostaria de acrescentar algo a essa discussão, que não tenhamos abordado?

ANEXO 2: Etapas de análise

1. Transcrição e leitura de cada entrevista

Todas as entrevistas realizadas nesse trabalho foram gravadas, com o registro de áudio do termo de consentimento livre e esclarecido. O tempo médio de realização de cada entrevista foi de 120 minutos, variando entre 90 minutos e 210 minutos. As entrevistas foram transcritas literalmente, respeitando na digitação as marcas de oralidade. Para isso foram transcritas pelo próprio entrevistador, demonstrando-se uma oportunidade de reencontro com a narrativa oral de cada entrevistado e as intervenções, provocações e questões apresentadas pela entrevistadora;

2. Transcrição das entrevistas

Extração dos núcleos temáticos – retornou-se a cada transcrição com o propósito de extrair núcleos narrativos que dissessem respeito às temáticas propostas pelo roteiro de entrevistas. As frases que se repetem ou se sobrepõem, os atos falhos, as temáticas carregadas de emoção, a ironia, a agressividade, a comoção e o afeto foram valorizados nesse destaque. Na “limpeza” inicial do material, foram selecionados os comentários dos entrevistados sobre os temas principais do trabalho, mas também os conteúdos que mais mobilizaram afetivamente o entrevistado, compondo as interpretações e construções conceituais e os exemplos práticos que eram associados. O objetivo nessa leitura não foi interpretar o afeto comunicado por cada entrevistado, mas compor os núcleos significativos de cada fala a partir daquelas que mais inspiram e mobilizam, sendo esse o material privilegiado sobre cada eixo central da análise, enriquecido das histórias, memórias e afetos que associam na relação com a questão levantada e com o próprio entrevistador.

3. Validação

Envio das entrevistas, na etapa de transcrição, por e-mail, para cada entrevistado, solicitando a leitura e autorizando qualquer alteração que o entrevistado quisesse fazer em sua fala, a partir dessa nova organização. Foi solicitado também que o entrevistado fizesse comentários, tanto sobre o momento da entrevista, quanto nesta etapa de releitura da conversa transcrita.

4. Organização do material em 2 blocos de 3 conjuntos temáticos

Organização em 3 conjuntos de temas (laços com a educação, diagnóstico da subjetividade e movimento), organizando num só relevo a fala de cada entrevistado participante. O material foi dividido em 2 blocos: 1. Participantes ligados ao Projeto Desafios; 2. Diretores e coordenadores.

5. Construção de narrativas

A partir dos conjuntos temáticos, construção de narrativas que colocassem em diálogo as falas dos entrevistados do bloco sobre o tema.

6. Diálogo entre autores e atores

Inserção dos conjuntos temáticos nos capítulos em que foram abordados teoricamente, promovendo o diálogo entre autores e atores, propiciando uma narrativa que transita entre a formulação teórica e o chão da escola.

ANEXO 3: Perfil dos entrevistados*Tabela 2 – Perfil dos Entrevistados - Projeto Desafios*

	Nome	Sexo	Idade	Formação	Histórico Profissional em educação	Função atual
1	Viriato	M	29	Licenciatura em Letras (2011). Mestrando em Educação. Pesquisador do Projeto Desafios	Professor de F1 em 3 escolas públicas (1 escola rural e 2 urbanas) e 1 escola particular. Coordenador de ciclo (2º e 3º anos) em escola particular	Coordenador de ciclo (2º e 3º ano), escola particular (público alta renda)
2	Clarice	F	26	Licenciatura em Letras (2012). Mestranda em Educação. Pesquisadora do Projeto Desafios	Estagiária dos Projetos Ler e Escrever e Desafios. Professora auxiliar do 6º ano em escola particular. Professora de português do 6º ano em escola particular	Professora de português, 6º ano. Escola Particular
3	Jussara	F	39	Licenciatura em Letras (2000). Pedagogia (2009). Mestrado em Educação (2013). Doutoranda em Educação. Pesquisadora do Projeto Desafios	Professora de inglês, escola particular. Professora de literatura - F1 e F2, escola particular. Professora de português, com experiência em todas as séries, especialmente 4º, 5º, 6º e 7º ano, escolas particulares. Estagiária do Projeto Desafios, 3º, 4º, e 5º anos.	Professora de português, 4º, 5º e 7º ano. Escola Particular
4	Ivete	F	28	Pedagogia (2009). Especialização em Psicopedagogia (2015). Professora vinculada ao projeto Desafios	Professora de EMEI. Professora de 3º e 4º anos, escola pública estadual. Professora do Projeto Desafios	Professora de 4º ano, escola pública estadual
5	Rebeca	F	49	Magistério. Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Professora vinculada ao Projeto Desafios	Professora de Educação infantil e F1. Escola particular. Professora de F1 em escola pública municipal. Professora de F1 em escola pública estadual. Professora do Projeto Desafios	Professora de 3º ano, escola pública estadual
6	Vera	F	32	CEFAM. Pedagogia. Mestrado em Educação. Professora e pesquisadora vinculada ao Projeto Desafios	Professora em creche pública. Professora de F1 em escola pública municipal e estadual. Professora e pesquisadora do Projeto Desafios	Professora do 2º ano, escola pública estadual
7	Cristina	F	37	Informática. Pedagogia. Professora vinculada ao Projeto Desafios	Professora auxiliar de EJA. Professora de EJA. Estagiária e professora de creche pública. Professora de F1 em escola pública municipal e estadual. Professora do Projeto Desafios	Professora de 1º ano, escola pública estadual

Tabela 3: Perfil dos entrevistados: diretores, coordenador e auxiliar de coordenação

	Nome	Sexo	Idade	Formação	Histórico Profissional em educação	Função atual
8	Luís	M	43	Licenciatura em Matemática (2002). Mestrado em educação matemática (2011)	Professor de matemática F2 e EM em três escolas particulares. Coordenador pedagógico em escola particular	Coordenador Geral (Escola Particular, com unidade destinada para público de alta renda e unidade filantrópica com público de baixa renda)
9	Ana	F	45	Psicologia (1989). Mestrado em educação (2007)	Psicóloga clínica. Psicóloga hospitalar. Coordenadora pedagógica - F2 e EM. Escola Particular. Coordenadora de Ciclo F2. Escola particular. Diretora educacional. Escola Particular	Diretora Educacional, Escola Particular
10	Marcos	M	58	Biomédicas. Licenciatura em Geografia. Pedagogia	Professor de F2 e EM. Escola pública estadual. Professor de F2, escola pública municipal. Diretor de escola pública municipal.	Diretor de escola pública municipal, gestor de Centro de Educação Unificado
11	Sara	F	47	Pedagogia	Assistente de educação infantil, escola particular. Professora assistente de alfabetização, escola particular. Professora de alfabetização, Escola particular. Professora de ciências F1, escola particular. Professora de português e ciências, 4º ano, escola particular. Auxiliar de coordenação, escola particular.	Auxiliar de coordenação pedagógica, escola particular. Professora de português e ciências, 4º ano F1, escola particular

Gráfico 3: *Gráfico 4:*

Idade Média: 39 anos

Gráfico 5:

Gráfico 6:

Gráfico 7:

Tempo médio de experiência na educação: 16,3 anos

Gráfico 8:

ANEXO 4: Perfil das entrevistas realizadas*Tabela 4 – Transcrição e transcrição das entrevistas*

	Duração da entrevista	Data	Etapa 1 Transcrição	Etapa 2 Transcrição
1	1h50	10/12/15	19 páginas	10 páginas
2	1h28	17/12/15	14 páginas	10 páginas
3	2h26	17/12/15	23 páginas	12 páginas
4	02h05	15/02/16	25 páginas	14 páginas
5	1h28	08/03/16	12 páginas	07 páginas
6	1h34	04/04/16	20 páginas	14 páginas
7	2h02	29/03/16	19 páginas	14 páginas
8	1h46	29/11/15	22 páginas	12 páginas
9	01h44	20/01/16	16 páginas	07 páginas
10	1h38	02/05/2016	13 páginas	10 páginas
11	3h28	16/04/2016	26 páginas	17 páginas

ANEXO 5: Aprovação das transcrições

Após a transcrição e transcrição de cada uma das onze entrevistas, o material foi reenviado para cada entrevistado, já subdividido por temáticas, para a validação de conteúdo. Nove dos onze entrevistados acusaram o recebimento do email, por escrito. Um acusou verbalmente e um entrevistado não confirmou o recebimento. Duas entrevistadas questionaram as marcas de oralidade presentes no texto, sendo esclarecidas de que o material sofreria uma nova organização e cortes, então não necessariamente precisavam se

preocupar com a forma, e sim com o conteúdo, mas poderiam realizar qualquer alteração de forma ou conteúdo que quisessem. As duas reenviaram o material, uma propondo alterações de forma e a segunda optando por alterar parte do conteúdo, reduzindo o impacto afetivo demonstrado no relato de sua chegada na escola pública. Uma terceira entrevistada fez alterações de forma no texto.

Mensagem padrão enviada para todos os entrevistados, acompanhando a transcrição das entrevistas: “Olá XXX! Segue em anexo sua entrevista para o meu doutorado, já na segunda etapa do processo, que é a transcrição. A primeira etapa foi a transcrição literal, a segunda foi a limpeza e organização do texto em temáticas, para auxiliar na interpretação. Por favor, dá uma lida, veja se está de acordo. Você pode acrescentar ou excluir o que achar conveniente, ok? Lembrando que na ocasião da publicação, seus dados pessoais, de escolas ou de alunos serão omitidos, para garantir a sua privacidade. Você pode enviar também comentários sobre sua experiência no processo, seja no momento da entrevista, seja agora, isso seria muito interessante! Muito obrigada! Beijo, Mariana Giorgion”.

Todas as devolutivas foram enviadas entre os dias 10 e 16 de maio de 2017. 2 entrevistados não retornaram o contato por email. 8 aprovaram a transcrição, sendo 2 após a leitura e sem alterações no texto e 3 solicitando alterações no texto original. Um promoveu alterações de conteúdo na fala e dois somente na forma de apresentação do texto. 3 entrevistados aprovaram a transcrição sem uma leitura prévia e 1 entrevistado retornou o contato se comprometendo a uma leitura posterior, mas não retornando novamente.

Tabela 5: Aprovações das transcrições

Aprovação sem leitura prévia	3
Aprovação com leitura e sem alteração	2
Aprovação com leitura e com alteração	3
Retornou o contato com compromisso de leitura posterior, mas sem o retorno	1
Não retornou o contato por escrito	2

Entrevistado 1

Data do envio da transcrição: 10/05/2017.

Em 16/05/2017, num encontro presencial informo que a transcrição foi enviada por email. Me responde que lê pouco esse endereço de email, mas vai ver. Não retornou o email.

Entrevistado 2

Data do envio da transcrição: 11/05/2017.

Retorno: 16/05/2017 – “Vou ler com calma em casa e gostaria sim de mandar comentários sobre essa experiência. Vc está fazendo um trabalho incrível, tenho muito orgulho de fazer parte da sua equipe de pesquisa! Obrigada pela transcrição que fez da minha entrevista, gostei muito de retomar a conversa que tivemos. Te mando um e-mail mais elaborado ainda essa semana. Beijos”

Retorno 2: 06/06/2017, por WhatsApp – “Oi Mari, tudo bem? Finalmente consegui reler toda a entrevista. Fiquei com algumas dúvidas: você vai utiliza-la na íntegra ou fará recortes de fragmentos que te interessar? A ideia é deixar a transcrição com as marcas da oralidade, as repetições, a fluidez sem pontuação?”

Resposta: 06/06/2017, por WhatsApp – “Vou fazer recortes, não se preocupe com as marcas de oralidade. As falas individuais se encontrarão em três grandes temáticas”.

Retorno 3: 06/06/2017, por WhatsApp – “Ok, vou te mandar então pequenas alterações que fiz somente no primeiro tema, pois ficou com um tom muito romântico ou idealizado do que foi a primeira experiência em (...). Acho que me empolguei com o relato pessoal e uma culpa de classe se acentuou e não era esse o intuito do relato, pelo que me lembro, hehehe, e nem de passar a ideia de certa selvageria das crianças. Elas eram vítimas dessa estrutura e às vezes pareceu que eu as coloquei como culpadas. Mas de resto achei muito bacana a experiência. Vou te mandar o email hoje, quando voltar pra casa, desculpa a demora! Tô numa correria danada! Imagino que vc tb. Beijos

Resposta: 06/06/2017, por WatsApp – “Ok! Tudo bem, to mesmo na maior correria! Que bom que achou legal, eu estou gostando muito de fazer. Beijos e obrigada.

Retorno 4: 06/06/2017 – email – “Pronto! Terminei de ler tudo ontem e, como te disse por whatsapp, só mexi no primeiro tópico. Lendo minha entrevista depois de tanto tempo, fiquei com a impressão de que amadureci muito nos últimos anos como professora e como mãe. Ter defendido o mestrado também me fez ganhar uma experiência muito positiva para meu amadurecimento, pois, com a produção, conclusão e o resultado da pesquisa, percebi que eu era capaz de produzir um material interessante e proveitoso para a sala de aula. Antes, eu era mais insegura com minha produção intelectual, achava que tudo o que

eu escrevia não prestava... mas o resultado da minha dissertação me deu confiança para seguir pesquisando. Além disso, estamos enfrentando um período difícil na conjuntura política brasileira, de muitos ataques à educação, e, poder enfrentar tudo isso em um grupo de pesquisa como o (...), com a possibilidade de estar sempre trocando e nos formando coletivamente, fortalece esse meu desejo de continuar em sala de aula, pesquisando e produzindo. A entrevista me ajudou a retomar esse olhar para educação como caminhos para a transformação e emancipação dos jovens. Foi um processo interessante. Obrigada! Grande beijo,

Resposta: 06/06/2017 – “Muito obrigada XX! Esse exercício de reencontro com uma associação livre é sempre inusitado, porque a gente se defronta com uma narrativa não planejada, não elaborada e nem sempre isso é fácil... Agradeço muito sua participação e sua colaboração. Beijo, Mariana”

Entrevistado 3

Data do envio da transcrição: 12/05/2017.

Em 16/05/2017, num encontro presencial, informo que a transcrição foi enviada por email. Me responde que viu e vai retornar.

Retorno: 12/06/17 – “Mariana, minha querida, tudo bom?! Desculpe a demora em responder. Eu tinha começado a reler a entrevista, tenho um ou outro comentário a fazer, mas de fato não tive mais tempo para continuar a leitura. Tudo bem se eu responder depois? Sei que um mês já se passou... Enfim, a entrevista e o uso que você fará dela estão super validados!!! Eu só tenho um ou outro breve comentário a fazer, mas não estou tendo tempo pra terminar a leitura. Você pode ir mandando bala aí no seu trabalho e depois vê se o que eu for retornar precisará de um breve ajuste na sua análise? Que tal? De fato, imagino que não terá ajuste nenhum na análise sua, seria só uma mudança ou outra de frase mesmo. Não se preocupe, confio na sua escuta e torço pelo seu trabalho e sucesso!!! Aí depois te devolvo com calma a leitura que eu fiz, beleza?! Beijinhos mil, Saudades d'ocê!

Resposta: 12/06/2017 – “Tudo ótimo! Correria! Um semestre de entregar a tese, do jeito que tem que ser... Fique à vontade, leve o tempo que precisar. Vou tocando aqui e depois ajusto o que for necessário. Saudades também... Beijão e obrigada!”

Entrevistado 4

Data do envio da transcrição: 12/05/2017.

Retorno: 22/05/2017 – “Bom dia Mariana! Estou lendo com calma, não imaginei que seriam 14 páginas! Falo demais rsrs. Li algumas e como são transcrições literais apresentam as marcas de oralidade, no trabalho final você vai fazer uma edição? Depois te dou um retorno da entrevista inteira. Abraços”

Resposta: “Bom dia XX! Obrigada por sua atenção... a próxima etapa será a aglutinação de temáticas comuns entre os professores, então as marcas de oralidade serão todas editadas! Obrigada, Beijo, Mariana”

Retorno: 31/07/2017: “Bom dia! Desculpa a imeeeeensa demora para responder. Tudo ok! Boa sorte na próxima etapa! Beijós,”

Resposta: 31/07/2017: “Muito obrigada! Que bom! Foi no tempo certo. Beijo, Mariana”.

Entrevistado 5

Data do envio da transcrição: 16/05/2017.

Retorno: 19/05/2017 – “Olá Mariana. Dei uma lida rápida na entrevista, pois estamos num período de fechamento de notas e conselhos de classe. Fiz modificações em frases que estavam confusas e sem sentido. Como estou sem muito tempo, tentei fazer o melhor que podia. Estou enviando o texto com as modificações feitas. Um abraço”

Resposta: 19/05/2017 – “Muito obrigada XX, sua contribuição está sendo muito importante para esse trabalho! Ainda falta bastante para a finalização desse processo, mas será um prazer compartilhar os resultados com você, se for do seu interesse! Beijo”

Entrevistado 6

Data do envio da transcrição: 16/05/2017.

Retorno: 16/05/2017 – “Olá querida. ela ficou super longa, mano.... falo demais! Agradeço pelo retorno. Boa sorte na sua escrita final. Vai arrasar. Beijós”

Resposta: 16/05/2017 – “Eu é que agradeço por sua contribuição. Beijós e muito obrigada”

Entrevistado 7

Data do envio da transcrição: 16/05/2017.

Retorno: 16/05/2017 – “Oi, Mariana! Ok! Qual é o meu prazo pra te dar a devolutiva? Bjs”

Resposta: 16/05/2017 – “O necessário para você! Duas semanas? Muito obrigada, Mariana”

Retorno 2: 16/05/2017 – “Ah, que ótimo! Rsrtrs Estou aqui doidinha com diferentes demandas pra atender, tudo pra ontem, Mariana! Rsrtrs Beleza, vai dar tudo certo! Bjs”.

Entrevistado 8

Data do envio da transcrição: 10/05/2017

Em 14/05/2017, num encontro presencial, informo que a transcrição foi enviada por email. Me responde que recebeu, mas ainda não conseguiu ler. Não retornou o email.

Entrevistado 9

Data do envio da transcrição: 12/05/2017

Retorno: 16/05/2017 – “Nossa Mari...quanta coisa, né? Tá muito legal. Bom, os assuntos são bem interessantes, mas confesso que achei a leitura muito difícil em alguns trechos. Repetições, marcas de oralidade, ideias fragmentadas, pontuação...Eu sei que é assim mesmo, mas se eu puder dar uma geral faço sem problemas, ok? Belo trabalho, nega! Beijão”.

Resposta: 16/05/2017 – “Na verdade o texto será todo recortado, por isso a importância da validação. As análises serão divididas em 3 grandes temáticas e cada uma dessas temáticas em mini temáticas. As falas dos professores se encontrarão nessas áreas, construindo narrativas coletivas... De qualquer forma fique 100% a vontade. O texto é seu e você pode alterar o que achar que deve. Beijos e muito obrigada!”

Retorno 2: 31/05/2017 – “Má, li novamente, mexi quase nada depois que entendi o tratamento que vc vai dar. Essa sua tese vai ficar muito boa, nega! Manda bala. Beijoca e não suma! Sinto saudades”.

Resposta: 31/05/2017 – “Valeu muito! Mas manda aí o arquivo com suas alterações!!!! Deus é pai se ela ficar boa, mas se eu entregar no prazo e a banca aprovar eu já serei um ser humano muito agradecido... estamos aqui! Beijos e obrigada”

Entrevistado 10

Data do envio da transcrição: 12/05/2017

Retorno: 18/05/2017 – “Olá Mariana, Tudo bem? Vou ler este final de semana e na segunda te retorno. Beijo”.

Resposta: 18/05/2017 – “Ok! Obrigada! Mariana”

Em encontro presencial, em 01/07/2017, pergunta: “Eu te mandei a autorização?”.

Respondo que não e diz: “Nossa! Esqueci! Eu li, está tudo certo, pode mandar bala”.

Entrevistado 11

Data do envio da transcrição: 12/05/2017

Retorno: 19/05/2017 – “Mari, bom dia. Eu já tinha visto seu e-mail, confesso, mas estava resistindo a ter que lidar com isso novamente. Imprimi para ler atentamente (16 páginas!!!) e contribuir mais um bocadim. Acho que preciso mesmo comentar minha experiência nesse processo porque está sendo muito significativo isso para mim. Você já tem meu DE ACORDO e assim que eu ler, comento. Beijos de ponta de nariz gelado e de frrrrrrio”.

Resposta: 19/05/2017 – “Ok. Valeu! Beijos”.