

ÉLIDE ÁVILA KESSLER

TEMPOS ADOLESCENTES: VIDA E DISCURSO
PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DE UM TRABALHO DE PSICOLOGIA NA
ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre

2005

Aos meus filhos
Alexandre e Júlia
e ao meu marido Carlos Henrique

Agradecimentos

Ao meu pai, que faleceu durante o desenvolvimento desse trabalho, e a minha mãe por sempre terem proporcionado e a ela seguir proporcionando apoio na trajetória de meus estudos;

À professora orientadora Dr^a Maria Nestrovsky Folberg, pela oportunidade de compartilhar conhecimento, idéias e inquietações, que tão bem representou a liberdade de expressão encontrada dentro de Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

Aos colegas do grupo de pesquisa em especial à Maria Marta, Celso, Rosi, Jaqueline, pelo compartilhamento de questões e discussões enriquecedoras;

Aos diretores das escolas onde realizei a pesquisa, principalmente ao Bedito e Tânia pela oportunidade e compreensão durante o desenvolvimento deste trabalho;

Aos participantes da pesquisa pelo desprendimento e boa vontade;

Aos meus filhos pela compreensão e carinho com que suportaram a mãe mestranda, e ao Carlos Henrique meu agradecimento até quando se negou a responder algumas questões minhas;

À ULBRA por ter dado suporte à pesquisa;

Aos meus coordenadores “chefes” pela tolerância nesses momentos de complexidade;

Aos colegas de ESAE, equipe que sempre trabalha com respeito e coleguismo;

Aos colegas de turma de 2002, 2003, 2004 e 2005, pela possibilidade de confronto de idéias e muito respeito.

RESUMO

Este estudo constitui esforço de responder às indagações surgidas a partir do atendimento psicológico de alunos adolescentes na escola. O material de análise foi extraído do dia a dia do profissional de psicologia escolar e enfoca a relação de sentido existente entre a queixa do professor encaminhante e a versão do aluno encaminhado. Para tal, utilizou-se como referência a psicanálise. O estudo está centrado no trabalho realizado com três alunos adolescentes indicados para atendimento psicológico individual em diferentes escolas públicas de Porto Alegre. O texto discute aspectos que acentuaram a passagem adolescente no plano familiar, principalmente com o declínio econômico sofrido dentro das famílias dos sujeitos estudados e a mudança dos mesmos da escola particular para a pública. Contando com o espaço da psicologia escolar como mais um lugar para o sujeito manifestar-se, foi possível, também, salientar diversos aspectos de cada um dos casos estudados e estabelecer uma comparação com o momento vivido na escola.

ABSTRACT

The present work aims to answer the questions raised by psychological treatment of teenager students, performed on public schools. Framework for analysis come from daily work of school psychologists and emphasizes the relationship between the professor's diagnostic and the student version of it. And, for that, the psychoanalysis was used as reference. The study is centered on the work with three teenager students, which were conducted to individual psychological treatment, on diferent public schools of the city of Porto Alegre, Brazil. The text reveals aspects that enhanced the transition from childhood, inside the family realm, specially considering the economic losses endured by the students families and the consequent change from private to public school. Relying on school psichology as an opportunity to individual expression, it is also possible to bring into account various aspects of their personalities and stablished a comparison with the situation experienced in school.

SUMÁRIO

1	1 INTRODUÇÃO	8
1.1	Justificativa.....	10
2	CAMPO METODOLÓGICO CONFIGURADO	16
2.1	Problema de Pesquisa.....	17
2.2	Questões de Pesquisa.....	17
2.3	Hipóteses.....	17
2.4	Objetivos.....	18
2.5	Procedimentos e Operacionalização.....	18
2.6	Participantes.....	21
2.7	Instrumento.....	22
3	CAMPO TEÓRICO	24
3.1	Psicanálise.....	24
3.2	Psicanálise e Educação.....	29
3.3	Adolescência.....	32
3.3.1	O Estádio do espelho e a revisão especular na adolescência.....	37
3.3.2	O complexo de Édipo e a reedição edípica na adolescência.....	40
3.3.3	Adolescência e o grupo.....	44
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DISCURSIVO DAS ENTREVISTAS	49
4.1	Apresentação dos Casos.....	49
4.1.1	Caso JA.....	49
4.1.2	Caso JY.....	50
4.1.3	Caso J.....	54
4.2	O que acentuou esta passagem adolescente?.....	56
4.2.1	No aspecto familiar.....	56
4.2.2	No aspecto dele mesmo.....	74

4.3	Como o espaço público (a escola) integra esse grande outro desses sujeitos adolescentes.....	92
4.3.1	Os encaminhados concordam com as suas dificuldades	93
4.3.2	Sobre as ocorrências	99
4.3.3	Comparação entre a escola particular e a pública.....	104
4.3.4	Espaço público.....	107
4.3.5	Do lado do encaminhado	114
4.3.6	Do lado do encaminhante	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	BIBLIOGRAFIA	146
	APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DO CASO ENCAMINHADO JA	154
	SELEÇÃO DE RECORTES DAS ENTREVISTAS DE JA	154
	ENTREVISTA DO ENCAMINHANTE SOBRE O ENCAMINHADO	164
	ITENS PARA CONSULTA	167
	APÊNDICE B - CASO JY	180
	SELEÇÃO DE RECORTES DAS ENTREVISTAS DE JY	180
	ENTREVISTA DO ENCAMINHANTE SOBRE O ENCAMINHADO	189
	ITENS PARA CONSULTA	195
	APÊNDICE C – CASO J	199
	SELEÇÃO DE RECORTES DAS ENTREVISTAS DE J	199
	ENTREVISTA DO ENCAMINHANTE SOBRE O ENCAMINHADO	213
	ITENS PARA CONSULTA	217

1 1 INTRODUÇÃO

Por que as instituições que nós mesmos criamos não representam bem estar a todos? O mundo e suas instituições têm procurado entender fatos contemporâneos que possuem uma ligação com as relações entre os sexos, marcas no corpo, consumo de objetos, violência, entre outros, e de uma forma ou de outra, acabam dirigindo essas questões à psicanálise. Esses fatos podem ser constatados no dia - a - dia profissional, diz Kehl (2002), seja no contato com alunos, na universidade, no trabalho de psicologia clínica ou no trabalho em escola (pública ou privada), com os alunos encaminhados para atendimento individual para setor de psicologia.

Esta pesquisa aborda a relação entre o discurso de sujeitos adolescentes encaminhados para atendimento psicológico individual dentro da escola e o discurso do sujeito encaminhante, professor, orientador, diretor, pais, funcionários ou um pedido do próprio aluno, verificando como se dá esta particularidade na instituição escolar e o que pode - se produzir a partir destes encaminhamentos.

O saber que o adolescente traz consigo já faz parte dele, mas também está diretamente ligado à cultura¹ em que se encontra inserido. Foi neste sentido a busca de compreender o sujeito inserido na cultura: para entender melhor o processo de constatação e reconhecimento dos tipos de queixa dos alunos e dos professores.

Eu trabalho como psicóloga escolar na ESAE (Equipe de Saúde e Atenção ao Escolar), ligada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Durante o tempo de trabalho no Estado, a demanda de atendimento

¹ Cultura: aqui está sendo empregado o termo segundo a utilização Freudiana e como utiliza Calligaris (1993), não se tratando de um saber, mas de tudo aquilo que compõe a civilização, suas regras.

psicológico individual nunca cessou, por mais projetos que se estabelecessem dentro da instituição com atividades grupais que visassem preparar alunos e professores para o seu dia - a - dia.

Como pesquisadora neste trabalho, há dezessete anos na área, foi possível verificar a necessidade de investigar melhor os encaminhamentos e, mais especificamente, o descompasso entre aquilo que a escola pede e aquilo que se verifica no trabalho com o aluno.

Para entender o sentido produzido pelo sujeito não foi suficiente simplesmente escutar, mas foi mister percorrer o discurso dos alunos adolescentes (encaminhados) e dos professores (encaminhantes), usando a psicanálise como ferramenta teórica, procurando uma compreensão mais fina sobre as queixas dos sujeitos em questão, dentro da instituição escola. Levei em consideração a possibilidade de articulação entre a psicanálise e a prática escolar, buscando investigar as várias falas dos alunos e dos professores.

Os objetivos deste estudo foram:

- 1) contribuir para a melhor compreensão dos discursos dos alunos e professores em questão;
- 2) buscar elementos que possibilitem a compreensão da relação entre estes dois discursos;
- 3) tentar aplicar essa compreensão na instituição escola para aprimorar seu ambiente.

A investigação desta pesquisa foi com alunos adolescentes oriundos de escolas públicas localizadas em bairros de classe média-baixa da cidade de Porto Alegre. Especificamente neste estudo serão apresentados três casos de alunos que foram encaminhados pelas duas escolas participantes da pesquisa (conforme termo de

consentimento).

Durante o projeto, já a partir do estudo piloto deste trabalho, pude fazer uma investigação e sistematização desses elementos, criando hipóteses que serão desenvolvidas ao longo do mesmo. Parto do princípio que:

- Os encaminhados já sofrem um efeito desse mesmo encaminhamento;
- O que a escola tem para oferecer não é o mesmo que aluno veio buscar;
- A escola está menos atrativa do que as atividades praticadas pelos alunos fora da escola;
- O fato de vir transferido de escola particular para a pública aumenta as dificuldades de estabelecer confiança na nova instituição escolar;
- O declínio econômico da família produz no adolescente uma dificuldade ainda maior de adaptação com o grupo na nova instituição escolar.

1.1 Justificativa

Buscar entender o que deseja o adolescente dentro de um ambiente educativo parece ser a possibilidade e a demanda mais básica dentro de uma instituição escolar, principalmente no setor que se dedica a esses entendimentos - o de psicologia na escola.

Parece simples, mas escutar os adolescentes no ambiente educativo exige um ouvido atento. Quando chega uma queixa ao psicólogo da escola, ele busca compreender quem está querendo dizer o quê. Os educadores dos sujeitos em questão costumam dizer não conseguir mais compreender os alunos adolescentes e nem saber como “lidar” com eles dentro da sala de aula.

Nestes dezesseis anos de trabalho em psicologia escolar, em diferentes escolas estaduais, inicialmente com o CAE (Centro de Atendimento ao Educando) e atualmente com o ESAE, foi possível verificar o quanto são encaminhados alunos de todas as idades por parte dos professores, orientadores e diretores, para o atendimento individual de psicologia e o quão pouco são registradas e pesquisadas essas demandas.²

Diante da demanda insistente com relação ao atendimento psicológico de alunos, da diversidade de pedidos e da singularidade de cada aluno, que psicologia escolar se poderia propor?

Na questão de identidade, a psicologia escolar parece não parar de perguntar, como diz Kupfer (1994): “Qual é o papel do psicólogo escolar?” No início, a Psicologia Escolar parecia ter uma certeza de seu papel, baseada numa prática ortopédica, tomada de empréstimo de uma ideologia que se baseava em práticas corretivas das ações dos professores sobre as crianças. Mas o objetivo básico do psicólogo escolar, no sistema da escola pública, seria, segundo Patto (1986), “Ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional, através de conhecimentos psicológicos”, e, também, poderíamos acrescentar, de conhecimentos psicanalíticos. Ainda baseado em Patto (1986), o psicólogo com experiência poderá ser um consultor, orientador, professor e pesquisador.

Kupfer (1994) questiona onde poderíamos encontrar as teorias psicológicas que viessem a orientar uma intervenção nas escolas e ao mesmo tempo levassem em conta a análise da realidade social.

² Apesar de saber que na psicanálise a expressão “demanda” é utilizada de uma forma precisa na dinâmica do processo analítico, utilizarei aqui esta expressão no sentido comum da língua, tendo em vista que o trabalho na escola não se dá dentro do enquadre de uma análise Assim temos que: Demanda "reclamar, pedir, requerer", exigir" (AURÉLIO, 1999).

Folberg (2004), em palestra falando de “Problemas da Criança frente à escola”, salienta: “A escola deveria trabalhar com o saber que a criança traz”.

Será que o aluno adolescente não deveria ser tratados da mesma forma?

O saber que o adolescente traz está inserido na cultura, e para auxiliar este sujeito a ser adulto temos que perceber melhor a forma como se apresenta a sociedade atual.

Calligaris refere:

O individualismo é justamente fundado em uma dupla mensagem homóloga a nosso exemplo (estuda para não trabalhar!). O único dever que ele aceita como herança da tradição é, em princípio, o mandato de liberdade e autonomia, que evidentemente compromete o valor simbólico do débito para com a própria herança. Configure-se assim uma espécie de ‘obedece para nunca mais ter que obedecer’, que vai bem além do devir adulto. Não se trata só de se tornar por sua vez pai de família e portanto escapar da autoridade paterna que nos formou. Trata-se idealmente de vir a ser, como adulto, livre de qualquer obrigação, de qualquer débito, inclusive por exemplo, os da família que nós mesmos constituíramos. (CALLIGARIS, 1994, p. 28).

O problema da educação não é mais apenas da ordem da autoridade e nem da tradição. A mensagem-dilema da nossa cultura é: “Seremos exclusivos ou iguais”. Como seguir, então, num mundo que não está alicerçado nem pela autoridade nem tampouco pela tradição? Como seria para o adolescente essa introdução no grupo, num processo mais intenso de socialização, onde, em nossa cultura nada tradicional, não contamos com um ato simbólico único, que possa introduzir o sujeito nesse estatuto de um dia passar a ser adulto e cidadão?

Essas contradições, advindas da cultura e evidenciadas em atuações dos sujeitos após a fase da latência, podem ser interpretadas como: a adolescência é um sintoma da modernidade, ou seja, de uma sociedade tradicional versus uma sociedade moderna. Uma se constituía de rituais, e a outra do individualismo. O que faz do adolescente sintoma dentro dessa demanda, de ser autônomo na sociedade moderna, também é o fato de ele estar

colocado no lugar de ideal. Então, espera-se cada vez mais do adolescente. A esse respeito

Lajonquière salienta

[. . .] a narcisização adulta da infância bem pode ser pensada como mais uma vicissitude histórica da subjetividade. Mais ainda, as próprias inflexões sofridas pela noção podem ser consideradas como efeitos históricos subjetivos. Por exemplo, cabe observar que, a partir do final do século XIX, passa a usufruir o estatuto de um conceito científico, fato que motiva a consolidação das ilusões naturalistas em educação. Mais ainda, hoje em dia, assistiremos à transformação da criança moderna num ‘adulto em miniatura’. Enquanto, antes, a quarentena jurídica reservava à criança apenas deveres, hoje a narcisização desbocada outorga direito sem deveres com vistas ao ganho imediato de uma felicidade. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 97)

Esta referência é com relação à infância, mas faz efeitos sobre a adolescência na modernidade: o adolescente utiliza-se desse período de compasso de espera com muitos direitos e poucos deveres.

É preciso compreender a adolescência não como fase, passagem, mas como um lugar onde há um sujeito com especificidades e que precisa de uma escuta e de um olhar, enfim, precisa de um lugar em que possa exercitar-se.

Dolto, referindo-se a “pontos de referência” e “pontos de ruptura”, consegue fazer uma alusão ao professor, chegando a sugerir como poderá ser feita a abordagem por parte do professor e apontando o que parece mais indicado para compreender as mudanças adolescentes:

Não só os professores das disciplinas escolares, mas também os professores de esporte, de arte. Cabe a eles dar voz à criança, pedindo sua opinião, seu parecer, sobre uma luta, uma competição, uma exposição. E que não dêem direito falar apenas às vozes fortes que se impõem, mas a todos que têm uma opinião e ficam calados. Trata-se de incentivá-los: ‘Você não diz nada, mas tem um comentário a fazer. Vi como observava a partida, você tem sua opinião sobre este ou aquele jogador.’ O jovem interpelado percebe que mesmo não se tendo salientado entre os mais ativos, tem importância no conceito do professor que se interessa por ele, e isso pode salvar um garoto que, em casa, é anulado pelos pais. (DOLTO, 1990, p. 21).

Com relação à escola, será retirado do discurso, “das vozes”, dos professores (encaminhantes) e alunos (encaminhados), recursos para melhor entender o como e o porquê os encaminhamentos evoluem para as queixas dos seus alunos recomendados para atendimento psicológico e a conseqüente influência no entendimento da instituição como um todo.

No trabalho com uma escuta analítica, tanto em escola como no consultório, existem questões fundamentais abordadas por Lacan e por Freud. O sujeito é aquele que fala e a formação desse sujeito tem desdobramentos, num eu consciente e num eu do inconsciente (da verdade). Diz Dolto (in MANNONI, 1981):

A psicanálise terapêutica é um método de pesquisa da verdade individual para além dos acontecimentos cuja realidade não tem outro sentido para um sujeito salvo a maneira pela qual ele lhe foi associado e por ela se sentiu modificado. Através do método de dizer tudo a quem tudo escuta, o analisando remonta aos fundamentos organizadores da sua afetividade de menino e menina de tenra idade. (DOLTO, 1981, p. 10)

Na busca dessa verdade, a tentativa seria passar da posição subjetiva de estar tomado, na demanda do outro, para aquele que está além dessa. Isso significa transformar em pesquisa um fazer diário, em escolas públicas com turmas de 5ª a 8ª séries que não param de solicitar atendimento, seja pela situação que estão vivendo neste momento do desenvolvimento, seja pela dificuldade das instituições de atenderem estes alunos num período chamado adolescência ou pós-puberdade. Envolve também procurar entender como ficaram os alunos acompanhados durante este tempo, e como a escola poderia pensar e fazer alguma intervenção do psicológico/psicanalítico no trabalho do cotidiano escolar.

Daí a idéia de não perder o contato com o aluno e nem tampouco com os professores, para, no conjunto, fazer uma análise do que é característica do adolescente e do que é da responsabilidade da escola, para buscar caminhos e, quem sabe, novos e melhores

trabalhos com alunos.

Essa busca de novos trabalhos não estará somente ligada às explicações possíveis que poderão advir, mas à problematização a partir dos fatos, atos e ações que, a todo o momento, estão ocorrendo na escola.

Calligaris (1991) vai referir que, a partir de Lacan, o inconsciente não teria um estatuto ôntico. A origem do sujeito deverá ser perguntada a partir do *après-coup*. O ato educativo é um pouco isso, não pode ser uma organização a priori. É pelo apagamento que o sujeito se constitui. Algo se perde, e o pensamento se torna atual, como a fronteira entre a areia e as ondas do mar que chegam à praia, ou melhor, à borda do litoral.

A idéia de trabalhar com fatos já acontecidos, que não deixa de ser o trabalho do psicólogo escolar nos atendimentos psicológicos individuais, pode ser endossada pelas colocações de Lacan (1967-68), de que o ato estaria ligado à produção de um começo e à produção de algo novo.

Então, o psicólogo escolar, propiciando um momento de parar para falar e quem sabe para pensar nos sujeitos envolvidos na instituição, escuta alunos e professores, para poder contribuir e compreender, ou “subverter”, o que está posto em ato, produzir algo que tenha a ver com o espaço que a escola, pela sua dinâmica, deveria propor, ou seja, a transformação dos sujeitos envolvidos nela e dela própria também.

PARTE II

2 CAMPO METODOLÓGICO CONFIGURADO

O presente estudo aponta para um trabalho eminentemente qualitativo, configurando estudos de casos, considerando o que diz Paim (2002), “Na pesquisa qualitativa, os instrumentos que se empregam para coleta de informações deixam margens amplas para as pessoas que participarão da pesquisa explicarem com maior clareza suas idéias.”

O estudo se construiu pelo plano da investigação do subjetivo, através do referencial teórico da psicanálise, dos sujeitos em questão e a busca da compreensão desses encaminhamentos na escola, procurando estabelecer uma comparação entre a queixa que a escola formula e aquilo que se revela pela análise do sujeito encaminhado.

A coleta de dados foi realizada através das entrevistas com alunos das turmas de 5^a a 8^a séries, encaminhados pela escola, (SOE, SSE, professores e diretores) e também com os professores encaminhantes.

Os recortes retirados para análise pertencem às entrevistas de atendimento psicológico individual realizadas em duas escolas públicas estaduais, e transcritas por mim como pesquisadora, para fins deste Estudo.

Os saberes colocados pelos sujeitos da pesquisa permitem trabalhar os discursos que, transcritos, se transformam em textos, voltados para a pesquisa em educação produzindo efeitos de sentido, aquele que aparece na cadeia discursiva. O leitor procura escutar sentidos e efeitos diferentes.

É bom lembrar o que Bellemin-Noel (1983) refere sobre um entendimento possível feito quando se trabalha com texto e com os sentidos por ele produzidos: a leitura tam-

bém se dá nos intervalos do texto, quando este é analisado com o atravessamento da psicanálise.

Stake, desde outra perspectiva, a dos “estudos de caso”, vem aqui convergir. Coloca:

Mesmo comprometido com as diversas realidades, é o pesquisador quem decide qual é a própria história do caso, ou pelo menos o que da própria história do caso irá relatar. Mais vai ser buscado do que oferecido. Menos será relatado do que aprendido. Embora o pesquisador competente seja orientado pelo que o caso pode indicar de mais importante, apesar do que os clientes e outros pesquisadores possam recomendar, o que é necessário para compreender um caso será decidido pelo pesquisador. Pode ser a própria história do caso, mas roupagem da própria história do caso será a do pesquisador. Isso não exclui o objetivo de considerar a história que melhor representa o caso, mas lembra que os critérios de apresentação são finalmente decididos pelo pesquisador. (STAKE, 1994, p. 6)

2.1 Problema de Pesquisa

A questão que se formula então, como problema para fins dessa pesquisa é: **qual é o sentido da relação entre o discurso do professor (encaminhante) e o do aluno adolescente, (encaminhado) para o setor de psicologia na escola?**

2.2 Questões de Pesquisa

- 1) Como compreender o discurso do encaminhante (professor, orientador, diretor)?
- 2) Como compreender o discurso do aluno adolescente (encaminhado)?
- 3) Como relacionar esses dois discursos?

2.3 Hipóteses

Parto do princípio que:

- 1) Os encaminhados já sofrem um efeito desse mesmo encaminhamento;
- 2) O que a escola tem para oferecer não é o mesmo que aluno veio buscar;
- 3) A escola está menos atrativa do que as atividades praticadas pelos alunos fora da escola;
- 4) O fato de vir transferido de escola particular para a pública aumenta as dificuldades de estabelecer confiança na nova instituição escolar.
- 5) O declínio econômico da família produz uma dificuldade ainda maior de adaptação com o grupo na nova instituição escolar.

2.4 Objetivos

- 1) Contribuir para a compreensão dos discursos dos alunos e professores;
- 2) Buscar elementos que possibilitem a compreensão da relação entre esses dois discursos;
- 3) Tentar aproveitar essas compreensões para implementação da instituição escola;

2.5 Procedimentos e Operacionalização

O atendimento individual de psicologia, que anteriormente era mais conhecido como avaliação individual, vem passando nos últimos anos por um processo de reformulação. Explicando melhor, o atendimento conta de quatro ou cinco encontros de aproximadamente 45 minutos nos quais, através da entrevista semidirigida, o entrevistador procura retomar o pedido de encaminhamento e também aborda [o entrevistador] assuntos que interessem ao entrevistado.

Também é importante levarmos em conta a visão que embasa o procedimento a ser tomado junto aos alunos encaminhados (suporte teórico), uma vez que tem sido valorizado que os profissionais construam sua intervenção a partir de um conhecimento dos vários

fatores presentes na vinculação entre o sujeito e o processo educacional (transferência embasada pela psicanálise).

Diante dessas mudanças de visão o psicólogo passou então a enfrentar pelo menos um problema: o de integrar a demanda e a técnica. A partir do momento em que chega uma das queixas mais básicas nas instituições escolares, que se transforma em um pedido de o *Atendimento psicológico individual ao aluno*, que constituiu o trabalho desta pesquisa, o psicólogo não poderá atender o pedido proferido na superfície. Caso contrário, fecha a possibilidade do pedido ter suas “verdadeiras” raízes escutadas. Deve-se proceder a uma escuta atenta, colocando os sujeitos envolvidos a saber efetivamente o que está em jogo, revelando principalmente o que querem e desejam os encaminhados e o que desejam os encaminhantes com o atendimento psicológico dentro da instituição escola.

Portanto, a partir do momento que o sujeito chega para atendimento individual, é importante procurar focalizar as diferentes versões, partindo do aluno encaminhado, passando pelo professor (encaminhante), incluindo também a família do aluno juntamente com a escola.

A partir do segundo contato com o aluno encaminhado, o sujeito foi informado do objeto desta dissertação e solicitado a comentar com os pais, e caso concordassem em participar, deveria trazer assinado o Consentimento Informado no encontro seguinte. Ficavam avisados que os próximos atendimentos seriam gravados e posteriormente transcritos sem identificação dos envolvidos.

Em função disso ficou assim estruturado, numa ordem que segue:

- 1) O atendimento individual na escola deverá seguir uma rotina de um a cinco encontros;

2) Na discussão com o demandante, retomar o encaminhamento do caso até o momento em que ele foi realizado. Se o caso exigir encaminhamento para atendimento clínico, procurar acompanhar como está se desenvolvendo o atendimento fora da escola, ou melhor, manter o contato com o profissional que está fazendo esse atendimento clínico;

3) Transcrição de entrevista com professor (encaminhante) e aluno (encaminhado), semidirigida. Os encaminhamentos seguem uma rotina nas escolas públicas onde existe o ESAE. A demanda de atendimento para a psicologia poderá partir do próprio aluno, do professor ou funcionário, mas deverá, em princípio, ser comunicada ao SOE e, caso necessário, discutida entre os setores (SOE e ESAE).

Os recortes retirados para análise pertencem às entrevistas transcritas, realizadas em duas escolas públicas estaduais;

4) As entrevistas, de todos os que são encaminhados e chegam para atendimento psicológico individual, deverão ter passado pelo SOE ou setor que esteja ocupando este espaço na escola.

Os participantes deste estudo assinaram um termo de Consentimento Informado dirigido a escola e pós-informado (Consentimento Informado aos alunos), de conhecimento e concordância da família. Este termo é realizado em três vias, uma da pesquisadora, outra da escola, e outra do participante da pesquisa.

As entrevistas dos alunos da pesquisa, transcritas na íntegra, ficarão em uma pasta resguardado o sigilo. Durante o desenvolvimento do trabalho, as entrevistas aparecerão em forma de recortes que achei pertinente para o desenvolvimento de cada Capítulo da Análise e Discussão do Material Discursivo. Os apêndices contam também com a apresentação dos casos, bem como os itens pertinentes a cada caso, para consulta. As entrevistas com os en-

caminhantes, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica e a Orientadora Educacional foram colocadas na íntegra, num outro subtítulo da apresentação dos encaminhados.

2.6 Participantes

Participaram deste estudo três alunos adolescentes: dois deles residiam somente com a mãe e um com o pai, a mãe e a irmã. Os que residiam somente com a mãe, era devido à separação do casal, tendo ainda como característica comum serem filhos únicos. Os três eram residentes em Porto Alegre, de nível sócio-econômico, médio/médio-baixo. Os três participantes fazem parte de duas das 36 escolas que compõe a ESAE de Porto Alegre, tendo feito recentemente a passagem de escola particular para escola pública.

JY (Corresponde aos Apêndices B) tinha 15 anos quando veio de escola particular para nossa escola (passou anteriormente por duas escolas particulares). **JA** (Corresponde aos Apêndices A), que tinha 14 anos, veio da particular para nossa escola depois de ter sido somente aluno daquela escola. **J** (Corresponde aos Apêndices C), veio da escola particular, mas antes de vir para nossa escola passou um pequeno período por outra escola pública, não conseguindo adaptar-se.

Os três casos foram convidados a participar da pesquisa durante os primeiros encontros de atendimento psicológico que faço nas escolas em que trabalho como Psicóloga escolar pertencente a ESAE do Estado

A seleção dos alunos para o estudo deu-se pela chegada dos encaminhamentos dentro do período da pesquisa, por terem preenchido o requisito de virem de escola particular para escola pública, considerado um aspecto de relevância para a análise neste estudo e, posteriormente pela concordância em participar.

As entrevistas com os encaminhantes (professores) foi realizada depois de já terem sido feitos alguns encontros, retomando o motivo do encaminhamento, àquele que havia sido referido no início do encaminhamento. Este pedido inicial de atendimento normalmente obedece à formalidade de encaminhamento por escrito (através de ficha de encaminhamento), mas também pode ser solicitado oralmente (de forma informal), para depois obedecer à formalidade.

Ficando assim distribuídos os participantes: um aluno da turma de 5^a série, um da turma de 7^a e um da turma de 8^a e respectivos professores da escola, conforme seus encaminhamentos.

2.7 Instrumento

O instrumento é a entrevista semidirigida.

As definições de entrevistas têm variado de acordo com os autores e com suas respectivas posições teóricas. No já clássico trabalho de Bleger (1995): “A entrevista é um método, instrumento fundamental do método clínico e é, portanto, uma técnica de investigação científica em psicologia”.

A entrevista pode ter muitos usos e pode variar quanto aos objetivos. Interessa aqui a entrevista de investigação.

Segundo Dolto (in MANNONI, 1981), o que poderá ser clareado, ao longo do trabalho, será um desdobramento na entrevista daquilo que para muitos leitores poderia ser pensado como novo: “... de que durante uma única entrevista psicanalítica, já aparece claramente a intrincação das forças inconscientes entre genitores, ascendentes e descendentes.”

A chave da entrevista está na investigação que se realiza durante o seu transcurso. A atenção será sempre pontuada principalmente em função das hipóteses que o observador vai emitindo. Segundo Bleger (1995) a investigação chega a ter etapas nítidas e sucessivas na seguinte ordem: “primeiro intervém a observação, depois a hipótese e posteriormente a verificação”.

E ainda Bleger, (1995): “Uma utilização correta da entrevista integra na mesma pessoa e no mesmo ato o profissional e o pesquisador”. Para uma melhor definição de entrevista semidirigida poderemos dizer que é um misto onde o entrevistador acompanha o entrevistado, em que tanto pode estar falando sobre um tema, como passar a falar em seguida sobre outro que lhe interessa.

PARTE III

3 CAMPO TEÓRICO

3.1 Psicanálise

Poderia-se pensar: por que focar a constituição do sujeito? Para procurar entender o sujeito da psicanálise é importante pensar como nasce o sujeito em relação às identificações primárias. A forma como a espécie humana se “monta” necessita da palavra falada ou escrita, que aloja infinitos significados.

Afirma Jerusalinsky (2002): “não há nada no organismo humano que venha suprir a função imprescindível que a linguagem cumpre”. Alguns processos orgânicos são governados de modo automático e outros processos só funcionam com a presença da língua, necessitam da língua para sua “montagem” - o que a psicanálise chama de *matriz simbólica*. Matriz simbólica, onde o eu há de advir. É pela lógica da própria linguagem que se instala o grande Outro. Inicialmente o sujeito não tem desejo; um grande Outro primordial, que tem desejo, toma o lugar do filho para a mãe. O primeiro objeto de desejo é a mãe. Ele a vê como completa e, ao se opor a ela, encarna o objeto de desejo da mãe.

A que poderia corresponder esse grande Outro? Segundo Bergés & Balbo:

[. . .] a uma hipótese feita com o Outro, com o crédito que lhe pode dar, seja da mãe para a criança ou da criança para a mãe. Mas esse grande Outro não existe como o que estaria ao mesmo tempo na criança e na mãe. O grande Outro é esse lugar em que sustenta a mãe, mas ela se sustenta no lugar de grande Outro da criança; ou melhor, ela aí se sustenta necessariamente. O grande outro é um lugar? (BERGÈS; BALBO, 2003, p. 15)

O grande Outro encarnado poderia abrir a possibilidade da entrada do pequeno outro. Para pensar um desdobramento disso, Lacan propõe:

O que constitui a ênfase e o peso do fenômeno deve ser buscado em seu próprio centro, isto é, por um lado, no nível da conjunção dos significan-

tes, e por outro, naquele – que já lhes indiquei - da sanção dada pelo Outro a essa criação. É o Outro que dá à criação significante um valor de significante em si, valor de significante em relação ao fenômeno da criação significante. É a sanção do Outro que distingue a tirada espirituosa do puro e simples fenômeno do sintoma, por exemplo. É na passagem para essa função outra que reside a tirada espirituosa. (LACAN, 1999 [1957-1958], p. 49)

É claro, por exemplo, que o sorriso que a mãe espera do bebê abre um espaço para essa antecipação necessária a partir desse desconhecimento inicial, possibilitando um crédito de identificação com a imagem deste pequeno outro: a identificação imaginária.

Encontramos em Bergès & Balbo (2003, p. 10), quando referem o transitivismo: “É essa alteridade do grande Outro da mãe e do grande Outro da criança que necessita do transitivismo da mãe”. O transitivismo está para além da relação mãe/bebê. Está para além da relação biunívoca, na qual esses jogos de posições se entrelaçam nos registros do real, simbólico e imaginário, apontando para a importância de dirigir-se ao discurso que os constitui. A criança é marcada por movimentos que a remetem ao discurso, às instâncias simbólicas que o transitivismo aponta em seu horizonte. É através da linguagem que a mãe vai fazer seu filho humano e conceder-lhe saber o limite do real, simbólico e imaginário que ela transmite. O significado é polissêmico, diferente da linguagem animal que obedece ao signo, como sinal biunívoco. Folberg (2002) refere assim: “o humano é dado pela palavra”, remetendo ao formal da letra.

Para além do laço primordial entre a mãe e a criança, Bergès & Balbo remetem a outros campos nos quais se encontram em jogo as posições transativistas: como a professora, por exemplo, em outro momento da vida da criança, que também coloca em cena esses movimentos. A esse respeito, Bergès e Balbo escrevem:

Se no “revezamento” transativista, a criança recebe o ‘bastão’ de sua mãe e se torna, por sua vez, transativista, a clínica mostra que outras pessoas vão também tomar desse “bastão” e passá-lo adiante: pro-

fessores e educadores especialmente, que vão, eles próprios exigir da criança que ela se identifique a seus discursos sábios, porque fazem a hipótese de que o que eles lhe transmitem se articula a um saber que ela já possui. Na clínica, os fracassos das aprendizagens não podem ser corretamente abordados se não se levam em conta os desvios do transitivismo. (BERGÈS; BALBO, 2003, p. 12)

A mãe funciona nessa colagem da língua materna em que está ligada; tendo uma extensão simbólica limitada. A mãe lança o sujeito a ser um, viabilizando a este sujeito fazer parte da cultura. Chemama (1995) assim marca o conceito de grande Outro: “É no Outro da linguagem que o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada, pois ao mesmo tempo nenhum significante consegue defini-lo. É pelo Outro que o sujeito tenta fazer aceitar, no chiste, a expressão de um pensamento obscuro, absurdo ou agressivo”.

Essa construção através da presença do outro é reforçada por Folberg:

Se, antes de eu me ver no espelho eu já sou visto, sou olhado de fora de mim por esse outro que me devolve uma imagem, então pode-se dizer que o olhar do outro é a primeira forma de recortar a função do primitivo objeto a, marcado pela falta natural congênita. Sustenta-se através deste raciocínio, um antecedente de olhar que configura a pré-história do espelho. (FOLBERG, 2002, p. 27)

Esse Outro como ordem de linguagem, por sua vez, articula-se com o que pode produzir a partir do Édipo, ocorrendo um desprendimento de qualquer elemento imaginário.

No ponto de articulação, o Nome-do-pai, como função, teria a ver com o referido anteriormente sobre a mãe como um primeiro objeto de desejo, uma descolagem que só poderá dar-se por alguém, ou por alguma coisa, pela imposição dessa separação, e que teria como resultado uma renúncia pela proibição do incesto. Temos em Folberg (2003-4) “Só pode ter desejo o sujeito que se submete à castração”.

Lembrando Lacan:

Trata-se, pelo contrário, de ensinar o sujeito a nomear, a articular, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para aquém da

existência e por isto insiste. Se o desejo não ousa dizer seu nome, é porque, este nome, o sujeito ainda não o fez surgir. (LACAN, 1985, [1954-1955], p. 287).

Será que a escola, que lida com saberes, respeita esse desejar dos sujeitos que nela circulam? Estamos diante de alunos que adolecem³ e de professores que apresentam dificuldade de lidar com esses sintomas adolescentes que estão brotando em meio à relação de ensino-aprendizagem e no contexto social em que a escola e alunos estão inseridos. O que fazer, então, com essa demanda encaminhada para o atendimento individual de psicologia da escola?

A queixa apresentada é a da inquietação, “falta de quietação”; ainda, no Aurélio (1999), “falta de sossego”. A escola integra esse grande Outro. Esses sujeitos estão entregues praticamente à escola, a este lugar que padece de desassossego, mas que mesmo assim, ainda é um porto seguro.

Citando Lajonquière:

Mais ainda, na atualidade, não só se espera que as crianças venham a ser adultos possuidores de tudo aquilo que nós temos imaginariamente, senão também conseguir semelhante façanha graças à observância de um programa natural de socialização. Assim sendo, por um lado, toda empresa pedagógica acaba se revelando pouco eficaz, e por outro, os educandos viram crianças mais ou menos indisciplinadas, imaturas ou perturbadas. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.93)

A ilusão persiste de que a escola pode dar conta desse pedido civilizatório, canalizando a agressividade para uma “rebeldia produtiva” que forneça alternativas, envolvendo liberdade e compromissos, amenizando a revolta, que podem ser consideradas, na maioria das vezes, pulsões agressivas sem um destino (“gastando energia em nada”).

A importância da escola é maior porque a sociedade contemporânea é uma sociedade do conhecimento e, em relação às outras instituições, que se mostram

³ Adolecer: Aurélio (1999 p. 55). 1. Atingir a adolescência; tornar-se adolescente: “O afastamento da terra

enfraquecidas, em alguns momentos a escola ainda parece melhor, até mesmo, pelo quanto os pais pedem e solicitam a ela. É um lugar importante e que nos permite compreender o agir: o fato de a mãe ou o pai, ou ambos, deixarem para a escola orientar, educar os filhos, leva a um repensar a todo o instante os momentos sem fronteiras pelo quais a escola está passando. Ela pode representar esse ideal, mas ela vai ter que lidar com esse tipo de situação. Em termos psicanalíticos, o que poderia ser apresentado seria em princípio o que norteia a psicanálise, ou seja, “o inconsciente”.

Lacan se refere a Freud quando fala do inconsciente:

Freud não nos diz que ele é estruturado de uma certa maneira, mas, ainda assim, diz ele isso, na medida em que as leis que propõe, as leis de composição desse inconsciente, coincidem exatamente com algumas das mais fundamentais leis de composição do discurso. (LACAN, 1999, [1957-1958], p. 70).

Pelo enfoque da psicanálise, estamos constantemente interpelados e animados por esse sujeito do inconsciente. Então, como seria esse sujeito do inconsciente? Esse sujeito da enunciação estaria falando não só nos lapsos, mas sempre se produzindo e dando sustentação ao sujeito, para nesta produção do falar e dar significações encobrir a posição da qual estou falando.

Retomando Calligaris (1991) “Esta posição, saber o que deseja para depois fazê-lo, só dificulta o desejar. Porque o desejo não é algo suscetível de um saber. O desejo é um exercício sem saber e o difícil é conseguir desejar”.

Rickes (2003) diz sobre saber e verdade: “A causalidade está sempre por ser produzida, verdade e saber existindo aí neste ponto na presença do vazio”.

Um significante é o que representa um sujeito para um outro significante, diz Lacan (passim). Esse lugar de onde Isto fala é um lugar de onde o sujeito está falando, mas ele não está falando sozinho; está dialogando com outros sujeitos (Calligaris, 1991).

Esse lugar de escuta e a fala do analista teriam como encargo devolver essa posição de “transa-subjetividade”, conforme propõe este autor, dentro dessa rede de “diálogos”, onde o sujeito advém e abre a possibilidade de um constante vir a ser.

A sentença breve e conceituosa sobre o “Lacan no inconsciente”, como nomeia Calligaris (1991), é de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. O inconsciente estruturado como uma linguagem quer dizer primeiramente que isso é não um pedaço do código, mas a habitação do sujeito, ou seja, é o lugar de uma enunciação.

3.2 Psicanálise e Educação

Frente à criança nascida em uma sociedade que se diz civilizada, tem-se a impressão de que seus “diques” são obra da educação; e certamente a educação contribui para isso. Abandonada a idéia inicial de Freud, de que o esclarecimento evitaria a instalação da neurose, buscar como se pode trabalhar com as situações em educação e, quem sabe, na psicanálise, possibilita uma melhor compreensão aos profissionais da área.

Freadas em suas manifestações, nem por isso as pulsões sexuais desaparecerão, e é durante o período da latência que sofrerão transformações cujo desenlace terá sua primazia na genitalidade. A educação, ao proibir durante esse período as atividades sexuais perversas e contribuir para a formação de sentimentos morais, favorece a instauração da genitalidade, convertendo-se em auxiliar da natureza. Conforme é comentado por Millot (1987): “Uma

das mais importantes tarefas educativas é restringir e submeter a pulsão sexual à reprodução e a uma vontade individual que concorde com os fins sociais”.

Já em relação ao “casamento” da psicanálise com a educação, Millot (1987) vai se posicionar sobre esse tema como uma impossibilidade. Temos a autora brasileira Kupfer (1989), que auxilia no impasse, posicionando-se e tratando a questão da junção psicanálise/educação pela via de uma transmissão mais difusa da psicanálise a todos os interessados e nas diversas áreas. Referindo Freud, quando ele diz que “educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível”, Kupfer (1989) vai mostrar que essa difusão pode auxiliar numa posição ética dos profissionais, nas suas mais diversas tarefas. Ainda Kupfer, repensando estas questões onze anos depois, destaca que:

Podemos ver, hoje, que a clínica e a prática escolar cotidiana, aliadas ao incoercível do desejo, continuam empurrando muitos psicanalistas e educadores a buscar, incessantemente, modos de fazer da educação um instrumento que torne mais digna a sustentação do mal-estar na civilização. (KUPFER, 2000, p. 148)

Em Porto Alegre, trabalhando há vinte anos com psicanálise e educação, Folberg nos abre caminhos, desdobrando a psicanálise e aproximando da educação:

Nós seres humanos, somos um poço fundo de incógnitas deixando aberta a falta em ser permanentemente. Graças a essa permanente insatisfação, a busca da verdade continua, e o conhecimento, este pequeno a, objeto-causa do desejo, determina que a pulsão de vida nos envolva. (FOLBERG, 2002, p. 43).

Relembrando o comentário de Freud (1976[1913]), é a amnésia que “atrapalha” quando se trabalha com crianças, e poderíamos acrescentar: também com os adolescentes; partindo do destaque dado por Dolto (1990), quando toma posição referindo e aproximando adolescência da infância em termos de grau de importância.

O que talvez Freud tenha procurado apontar na amnésia, em relação à nossa infância, é o que dificultaria ou atrapalharia na relação com a criança. O adolescente não deixará

de ser essa revivescência de questões passadas na infância e, em consequência, o trabalho com adolescentes envolveria também essa revivescência por parte dos adultos. Na adolescência as reviravoltas colocadas para os adultos de forma mais vigorosa e intensa, fazem a diferença entre adultos e adolescentes do mesmo tamanho.

É como se não tivéssemos nada a ver com aquilo, como se não tivéssemos visto antes, como se não nos dissesse respeito. Repensar a educação a partir da psicanálise, não somente o esquecimento, mas a palavra, que é “matéria prima” da educação, estará sempre “em jogo” nessas interferências do material recalcado.

Comenta Kupfer (1999) procurando posicionar a palavra como material de trabalho não só com relação à psicanálise, mas no que diz respeito à educação: “Aí está o paradoxo. A palavra, ensina a psicanálise, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Como então construir uma base educacional sobre uma base paradoxal, incoerente”?

Tem coisas que estão além do que se fala: as questões não são tão aparentes, como se pode imaginar. Um exemplo disso é de um aluno que está brigando com o professor, mas realmente, não é com o professor a briga: é com o lugar que ele ocupa.

Não só as queixas dos alunos dizem respeito aos professores, como a dos professores terão a ver com os alunos. O ambiente de ensino-aprendizagem envolve um campo de relações conflituado que se estabelece entre professor e aluno. Em relação aos professores, Freud faz alusão às imagos parentais:

A psicanálise nos mostrou que atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. (FREUD, 1976 [1914], p. 286-7)

Assim, as pessoas a quem os sujeitos se acharem ligadas mais tarde, provavelmente serão figuras substitutas das primeiras identificações. Volta, assim, toda a estrutura edípica (que será referida mais adiante) e todo o sentimento que essa revisão especular gera nos sujeitos adolescentes.

3.3 Adolescência

O estudo psicanalítico da adolescência iniciou em Freud, (1977, [1905]), com o relevante trabalho “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. Para pensarmos nas transformações da puberdade, é importante reportarmo-nos para o segundo e o terceiro dos três ensaios sobre a teoria da sexualidade, nos quais Freud descreve o destino de tais características de vida infantil durante a evolução do sujeito até à idade adulta. Em “transformações da puberdade”, Freud salienta:

Exatamente como em qualquer outra ocasião em que o organismo deve, de direito, fazer novas combinações e ajustes, que levem a complicados mecanismos, aqui também há possibilidades de distúrbios patológicos se estes novos arranjos não forem realizados. Todo o distúrbio patológico da vida sexual pode com justiça ser considerado uma inibição do desenvolvimento. (FREUD, 1977, [1905] p. 214)

Podemos começar a pensar pela compreensão psicanalítica da adolescência (como Freud referiu, da puberdade), evitando situa-la numa posição de faixa etária e teremos então uma variedade de descrições desse momento de vida que o sujeito humano passará. De alguma forma, no transcorrer de seu desenvolvimento, a adolescência pode ser encarada desde uma simples passagem ou crescimento, como um período de desenvolvimento muscular e nervoso; ou ainda como um último capítulo da infância. Para Dolto (1990), é uma fase de

mutação “tão fundamental para o adolescente quanto o são para o recém-nascido o nascimento e os primeiros quinze dias de vida”.

A partir dessas descrições é possível levantar várias definições e questionamentos com relação a essa mutação pela qual passa o sujeito humano:

O começo da adolescência se dará pelas mudanças fisiológicas ou não? Ao que parece essa é uma pergunta que sempre será feita. Para responder a essa pergunta, Calligaris vai nos colocar o seguinte:

Alguns dirão que a adolescência propriamente dita começa um ou dois anos depois da puberdade, pois esse seria o tempo necessário para que, de alguma forma, o estorvo fisiológico se transformasse numa espécie de identidade adolescente consolidada. Outros dirão ao contrário, que adolescência começa antes da puberdade pela adoção precoce de comportamentos e estilos de adolescentes mais velhos. Seja como for, a puberdade ano a mais ano a menos – é a marca que permite calcular o começo da adolescência. (CALLIGARIS, 2000, p. 19)

Dolto (1990) coloca: “Reduzidos a si mesmos, os jovens de hoje não são mais levados juntos e solidariamente de uma margem à outra; é preciso que eles mesmos se concedam esse direito de passagem. Isso exige deles uma conduta de risco.”

Na definição de puberdade, no dicionário Aurélio (1999), está: “Puberdade: idade em que os indivíduos se tornam aptos para a procriação, estado ou qualidade de púbere, então púbere: [. . .] começa a ter barba ou pelos finos que anunciam a adolescência”.

Puberdade, a própria palavra define: trocas biológicas que, entre oito e doze anos, já existem; pensando no sujeito sexuado, Freud coloca que, até esse momento do desenvolvimento, as zonas são múltiplas e essas zonas vão se tornando mais localizadas em torno dos genitais. Ainda Freud:

O mais definido dos processos da puberdade foi escolhido como aquele que constitui sua essência: o crescimento manifesto dos órgãos genitais externos. (O período de latência na infância caracteriza-se por outro lado, por uma relativa cessação de seu crescimento.) Entrementes, o desenvolvimento dos órgãos genitais internos avançou bastante para que eles po-

sam descarregar os produtos sexuais ou, conforme o caso, provocar a formação de um novo organismo vivo. Assim um aparelho altamente complicado já se preparou e aguarda o momento de entrar em funcionamento. (FREUD, 1976, [1905], p. 214)

Resumindo, tal evolução se dá em dois tempos: a atividade sexual sofre, dos cinco aos seis anos até a puberdade, uma interrupção que Freud denominou “período de latência”. A latência vai dos cinco anos de idade até a pré-adolescência, durante o qual, normalmente, as aquisições da sexualidade infantil mergulham num recalçamento. Em princípio, seria uma pausa para o segundo tempo da sexualidade, ou seja, a puberdade (adolescência). Os pudores e a vergonha vêm com uma intensidade em relação à maneira em que o sujeito vive a sexualidade. Na infância, Millot (1987), referindo Freud (1976, [1905]), sobre as “tendências perversas na criança” – quer dizer, as pulsões parciais, refere a importância do período de latência, ou seja, a “instauração da sexualidade humana em dois tempos”.

No fim da primeira fase, a relação objetal já está estabelecida e tem a ver com o contato com a mãe e/ou com as pessoas que cuidam da criança. Mas é na etapa da puberdade que as pulsões parciais devem subordinar-se definitivamente à função de reprodução, ao mesmo tempo em que o adolescente renuncia aos primeiros objetos de amor e procura satisfação junto às pessoas alheias à família. Millot vai referir sobre a sexualidade infantil que:

No melhor dos casos, quer dizer, quando não encontra obstáculos, o desenvolvimento leva ao subentendimento das zonas erógenas não genitais, isto é, à subordinação das pulsões parciais à função de reprodução, assim como a passagem do auto-erotismo ao alo-erotismo, no qual a satisfação requer um objeto externo. (MILLOT, 1987, p. 39)

Mais tarde, Freud (1976, [1905]) vai distinguindo e deslocando a excitação sexual como se originando não só nas partes chamadas de sexuais: “A pulsão sexual fora até então predominantemente auto-erótica; encontra agora um objeto sexual”.

Uma importante parte dessas primeiras experiências da pulsão sexual, desde o desligamento centralizado na excitação inicial na ingestão de alimentos, irá persistir, o que vai preparando para a escolha de objetos, sempre na busca de restaurar a felicidade que foi perdida. Os efeitos da escolha de objeto podem ser sentidos na adolescência. Freud (1976, [1905]) vai observar que: “Em vista da importância das relações entre uma criança e seus pais na determinação, mais tarde, da escolha de um objeto sexual”. Segue: “O afeto de uma criança por seus pais é sem dúvida o traço infantil mais importante que, após revivido na puberdade, indica o caminho para sua escolha de um objeto, mas não é único”.

O corpo na puberdade vai-se apresentar como o que seria mais do masculino ou do feminino. A cultura, de uma certa forma, impõe essa exigência, num sentido de que pelo menos é assim que deveria ser. A imagem do corpo deverá ser definitiva e uma posição mais decidida talvez seja uma das tarefas mais difíceis de resolver pela frustração e castração que o sujeito terá de viver. Millot (1987) comenta que estes ensaios com o seu corpo e como corpo do outro, obtendo ou não frustrações, vêm desde a tenra infância: muito antes da puberdade, e com isso a criança já é capaz de “lidar” com a maior parte das manifestações psíquicas do amor – por exemplo, a ternura, a dedicação e o ciúme.

Passado o período púbere, na adolescência o que se propõe é uma tarefa, se esta tarefa exige um tempo, isso é secundário. É importante pensá-la como uma operação psíquica mais do que como uma etapa etária.

Há uma outra concepção que posiciona a adolescência como uma forma de atender a demanda dos pais e dos ideais adultos, destacando assim essa quebra na tradição e contrariando o pedido ou o mandato: seja livre (autônomo)! Nessa direção, Calligaris (2000) pro-

cura a caracterização dada por Erikson, ou seja, de uma moratória psicossocial⁴. Objetivamente falar assim: “O fato é que adolescência é uma interpretação de sonhos adultos produzida por uma moratória que força o adolescente tentar descobrir o que os adultos querem dele” (Calligaris, 2000).

Também Rodolfo (1992), em seus estudos ligados à clínica psicanalítica da adolescência; vai falar dessa passagem: “Em primer lugar, no basta siquiera ‘pasaje’... E este pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar: cabe más bien hablar de una metamorfosis, de una transformación interna de cada uno de estos polos (familiar y extrafamiliar).”

Ainda Dolto:

Para melhor compreendermos o que é a privação, a fragilidade do adolescente, tomemos o exemplo dos lagostins e das lagostas quando perdem sua casca: nesta época, eles se escondem sob os rochedos, o tempo suficiente para readquirirem suas defesas. (DOLTO, 1990, p. 19)

Uma fórmula que pode nos ajudar a entender melhor a problemática adolescente é a citada por Rassial (1996): “uma adolescente refere o seguinte: - Seguido há momentos em que meus pais lamentam, reprovando-me por mudar sempre, que eles não conseguem mais entender-me; mas há outros momentos que reclamam que pareço ser sempre a mesma. Então como fazer para mudar ficando sempre a mesma?”.

Diante do referencial teórico psicanalítico deste trabalho eu privilegiei, para explicar melhor a adolescência nesse período de identificação homem /mulher, masculino/ feminino, e estas relações com as figuras parentais pai/mãe, os momentos infantis que ressurtem na adolescência como:

. O Estádio do Espelho;

⁴ Erikson, (1976, p.157): “... por moratória entendemos um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem; entretanto, conduz também, freqüentemente, a um empenho profundo, ainda que amiúde transitório, do jovem – terminando com uma confirmação mais ou

. O Complexo de Édipo.

3.3.1 O Estádio do espelho e a revisão especular na adolescência

Num determinado ponto da existência, a cultura, de uma certa forma, impõe como deveria se apresentar o sujeito, ou seja, o que seria mais próprio do masculino ou do feminino. A imagem neste momento de vida é definitiva com uma posição mais decidida. Para essa definição e diferenciação, talvez o sujeito passe por questões mais frustrantes e castradoras.

O corpo na puberdade já vai em princípio se apresentar como uma marca que vai fazer diferença e, para essa decisão mais definitiva, a revisão especular é imprescindível.

Sobre o texto “O estágio do espelho como formador da função do [eu]⁵ tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica”, esse conceito fundador que nesse ponto de junção homem e mulher Lacan descobriu uma engrenagem, Clement (1983), vai comentar que o conceito [do Estádio do Espelho] é como um princípio que produz efeitos numa base comum do desenvolvimento infantil. Dentro desse entendimento da adolescência e da revisão de como se constitui a imagem do corpo; é também imprescindível referir-se ao germe dessa formação do sujeito.

O “Estádio do Espelho” ordena-se, essencialmente, a partir de uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo. A identificação primordial com essa imagem no percurso da estruturação do próprio eu, dará vivência ao psíquico singular que Lacan designa como “fantasma do corpo esfacelado”.

menos cerimonial desse compromisso pela sociedade”.

⁵ Lacan, (1998, p.96): “Trata-se aqui em francês, do *Je* (sujeito do inconsciente),...como [eu]”.

A primeiro tempo dessa experiência ocorre em torno dos 6 meses e se caracteriza pela confusão entre si e o outro, confusão amplamente confirmada pela relação estereotipada que a criança tem com seus semelhantes, e que atesta, sem equívoco, que é sobretudo no outro que ela se vivencia e se orienta. É a construção da forma humana, partindo desse corpo esfacelado: *Se eu vim ao mundo é porque algum desejo me gerou de alguém que quis*. Esse querer do outro nos torna objetos desse desejo. A partir desse desejo, surgirão hipóteses do sujeito em relação a esse desejo, ou seja, *o que querem de mim?*

Na segundo tempo, intermediária entre os 6 e os 18 meses, o outro é a imagem, o corpo se apresenta como totalidade, sendo que a imagem do outro é diferente da realidade do outro e da possibilidade da compreensão do que é uma imagem única.

Na terceiro tempo, o outro que é a “minha imagem”, reconhece-se. O outro é a imagem, passando à totalidade unificada do corpo próprio. Freud fala do *fort-da*: o carretel ia e a criança puxava para ver voltar, presença e ausência. Ou seja, já é possível dar função determinada coisa, dar sentido. Ou ainda, dialetiza as duas etapas precedentes, não somente porque a criança está segura de que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção de que não é nada mais que uma imagem, e que é a dela.

A imagem do corpo é estruturante para a identidade do sujeito, daí a revisão feita pelo adolescente dessa identificação primordial. O reconhecimento de si só pode se dar através da imagem, desconhecimento esse crônico, algo virtual (imagem ótica). Que não é ele adolescente enquanto tal, mas onde ele se re-conhece. No plano fisiológico, um caminho linear, enfim, completado; no plano psicológico, uma descontinuidade.

Rassial vai colocar que:

De fato, com as identificações recolocadas em causa na relação com o outro, alguns objetos pulsionais vêm ocupar uma posição nodal: precisamente os objetos atribuídos à mãe, a Mãe primordial, neste momento lógico

que Lacan designou como estágio do espelho, estes objetos a que são o olhar e a voz. E pode-se constatar como, neste processo, de redistribuição pulsional, a diferença sexual é duplicada, moça e rapaz não colocando na mesma posição cada um de seus dois objetos. (RASSIAL, 1999, p. 25)

O “Estádio do Espelho” ordena-se essencialmente a partir de uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz conquista da imagem de seu próprio corpo. E o sujeito, jogado numa nova situação de mudança do corpo, com a puberdade, necessita, nesse período da adolescência, quase que obrigatoriamente revisar essa imagem. A esse momento particular do sujeito na adolescência, Rassial (1999) refere: “Quem olha quem ou o quê? Esta questão, quem reedita a identificação, é reformulada na adolescência e, bem antes de qualquer teoria, pode-se constatar como os adolescentes brincam com o espelho”.

É nessa fase da adolescência que a pessoa vai adquirir o mais belo corpo que terá em sua vida, mas a questão dessa nova imagem é, na maioria das vezes, na literatura psicológica, ligada à perda do corpo infantil e à necessidade de um luto.

Dar um novo sentido aos significantes é o que urge neste momento de vida: o sujeito se mobilizará, acentuando-se seus impasses quando o corpo excede sua imagem egóica. O mesmo autor (Rassial, 1999) vai citar: “De modo particular, tanto para os rapazes quanto para as moças, a mãe, na qualidade de Mãe primordial – aquela que dera lugar a outras encarnações possíveis do Outro, no estágio do espelho , vem a ser novamente interrogada”.

Para que uma orientação fálica ocorra é importante um tempo lógico distinto que introduziria, na estrutura edípica, ao conjunto do complexo de castração da mãe, a questão do ser e do não ser, ou ainda ter ou não ter, ocorrendo concomitantemente os papéis masculino ou feminino. Em decorrência disso, da alienação à busca da metáfora paterna, e de um

possível lugar imaginário dado pela mãe, fazendo aí desfilar, depois do Nome-do-Pai fundador, nomes-do-pai como inscrições simbólicas até esse momento de vida.

Então Rassistal coloca esse “eu sou” na seguinte posição:

Assim , o “é você” virá primeiro se resolver num “sou eu fulano”, para que em seguida esta designação, onde o desejo está neutralizado, possa mesmo assim enriquecer-se com outros modos de designar: “eu, menino ou menina”, “eu com tal idade”, “eu em tal profissão” etc, até mesmo “eu, com tal sintoma. (RASSIAL, 1999, p. 48)

3.3.2 O complexo de Édipo e a reedição edípica na adolescência

Na adolescência, a novela familiar toma uma nova força. A questão da problemática edípica é uma delas, estando aí o menino baseado na masculinidade e desejando “**ser o pai**”, e a menina baseada na feminilidade desejando “**ter o pai**”.

Um exemplo: na infância, é possível fantasiar que vamos casar com o papai, mas na adolescência isso não só é imaginável como é possível e pelo corpo agora crescido e pronto para gerar filhos o que seria a outra fantasia – ter filhos com o genitor de sexo oposto. Então, é preciso recalcar, suportar o recalque o que é preciso para sustentar, e suportar, o corpo de mulher e de homem.

Recapitulando, ao sair da fase identificatória do Estádio do Espelho, a criança, em que já se esboça um sujeito, nem por isso deixa de estar numa estreita relação de indistinção quase fusional com a mãe.

No primeiro momento do Édipo, o que a mãe deseja não é só o que “eu” quero, mas também é o que “eu” quero ser, pois “eu” quero estar numa ponta de desejo. Para explicar melhor esse momento de indistinção entre “eu”/mãe, poderíamos citar as seguintes frases:

- “Eu” quero a mãe.

- “Eu” quero o que a mãe quer (desejo do desejo).
- “Eu” quero ter o que a mãe quer.
- “Eu” quero ser o que a mãe quer.

No segundo momento, a mediação paterna irá desempenhar um papel preponderante na configuração da relação mãe-criança-falo, intervindo sob a forma de privação. Esse lugar do pai é introduzido pelo olhar da mãe; o Édipo circunscreve o processo da Metáfora Nome-do-Pai.

A Função Paterna é tomada por Lacan, (Hiltenbrand, in Chemama, 1993) como procedente da determinação de um lugar, ao mesmo tempo em que esse lugar lhe confere uma dimensão necessariamente simbólica. Então, a autoridade (Lei do Pai) e o acesso à simbolização estão numa mesma seqüência. No terceiro momento, o menino quer ser como o pai para ter o falo, e a menina quer ser como a mãe pois ela sabe onde encontrar o falo. Rufino vai referir-se à interdição que ocorre nos últimos momentos do Édipo:

Após a latência, que se seguiu a esta interdição, o filho entenderá como lhe tivesse sido prometido que agora ao próprio pai coubesse a tarefa de lhe fornecer o passaporte capaz de possibilitar seu acesso ao Outro-sexo. Ora o pai, como um homem entre outros, não pode fazer isso por um semelhante, e, por não poder, dado à crença que anima o sujeito passará por impostor. (RUFINO, 1997, p. 41)

Caso o lugar do pai da realidade se confunda com a Função Paterna, poderemos, ao invés de passagem, ter aí um impasse. É possível pensar o ressurgimento da estrutura edípica na operação da instância simbólica da Paternidade introduzida através do complexo de Édipo inter/ditando o incesto, proibindo então a endogamia, vindo para facilitar e direcionar para a exogamia.

O Sujeito “entra” no Édipo e assim deverá “sair”, submergir e emergir. A questão do saber tem a ver com a cena primária e é justamente o momento que a criança mais se

revela curiosa; curiosidade que só pode surgir no momento em que a “porta está fechada”. O desejo de saber vem na medida em que há uma relação do pai e da mãe, que é dos adultos e que não é das crianças. Deverá ser uma mediação “como lidar” com o interdito do incesto, de renúncia ao desejo corpo-a-corpo do genitor do sexo complementar, bem como uma eventual aceitação da morte possível dos pais, sem culpa mágica ao pensar nisso.

Ainda sobre a resolução do complexo de Édipo, Dolto contribui descrevendo o deslocamento dessa bagagem emocional:

A resolução do complexo de Édipo como fato aparece de forma imediata quando a criança, deixando de apresentar problemas no lar, é capaz de deslocar a situação emocional trinitária primitiva para transportá-la para o mundo ambiente, na escola e nas atividades lúdicas; entre inúmeros colegas, ela pode fazer dois ou três amigos verdadeiros, amizades ainda suscetíveis de desilusões desafiadoras. (DOLTO, 1981, p. 21)

A importância de focar essa ordem fálica dada pelo Édipo é crucial nesse momento de vida, pois nessa construção no campo da intersubjetividade e do intrapsíquico, onde circulam aqueles que escapam à psicose, no ordenamento do processo civilizatório, o adolescente, mais do que nunca, está se reposicionando com relação ao mundo. A ordenação fálica apontará para um ponto de contato com o mundo social, a partir da interdição do incesto; e da operação da castração simbólica.

Com base na teoria Freudiana (1976, [1913-1914]), referindo-se à “horda” como significado, surgiria uma massa muito grande e desorganizada de pessoas. Então, da horda primeva como composição da civilização, a exogamia vem contribuir para evitar o incesto, os homens o reprimiram porque a satisfação dessas pulsões (FREUD, 1976 [1913-1914]) é prejudicial à composição dos interesses da sociedade.

A partir dessa interdição poderemos pensar na produção de sintomas em decorrência das dificuldades impostas pela própria interdição e em como o sujeito vai ter que encon-

trar um jeito de se relacionar no mundo, principalmente na adolescência, diante dessa retomada edípica. O complexo de Édipo e sua resolução entram sempre nesse jogo triangular de pai-mãe-filho. Dolto (in MANNONI, 1991), refere a esse jogo citando: “Muitas garotinhas e meninhas conseguem fazer explodir um lar, frágil talvez, mas que teria sido duradouro sem o ciúme reativo que a mãe desenvolveu em relação à sua criança ou o pai em relação ao seu filho”.

A adolescência é, em primeiro lugar, o período em que a promessa edípica se mostra enganadora. A situação pode ser ilustrada mais ou menos assim: *“espera que quando tu saíres da escola tu vais conseguir aquilo que tu queres”; esse fato vai se estendendo com a proposição “espera quando tu trabalhar” e essa promessa vai toda a vida, quem sabe quando se aposentar...*

Ruffino refere sobre o adolescer como apelo e tentativa de responder ao Outro:

A adolescência seria um sintoma duradouro, mas que raramente veio para ficar o tempo todo. O sujeito que apela é o mesmo que foi antes interpelado senão pela mesma instância, pelo menos pelo lugar – o lugar que chamamos o campo do Outro. Nele habitam exigências endógenas do corpo, o olhar que a sociabilidade lhe dispõe, a paternidade evocável por qualquer nome, e tudo o mais que for estrangeiro à fisionomia estupefata de um sujeito aturdido? E o que não será estrangeiro a alguém aturdido?...Um nome do pai não é o nome de algo, mas algo que é nome. (RUFFINO, 1995, p. 41-46)

A sexualidade do adolescente interroga a sexualidade do adulto. O encontro com o corpo e com os atributos físicos, ou seja ‘eu tenho’ e “eu não tenho” seriam antes preocupações sobre o ser. Ao posicionar-se sexuadamente com a irrupção da puberdade e dos imperativos do corpo e da sexualidade, o adolescente vai se ver às voltas com a difícil tarefa de ter que dominar essa espécie de vulcão. Pode ser um momento de “ficar”, “pegar”, “transar”, “namorar”, mas não é sem custos: o adolescente pode agora se encontrar com o outro. O sujeito está sendo arrancado da infância e lançado para a puberdade. Ao findar da

latência infantil, um despertar opera no sujeito como um passaporte para o Outro-sexo, deixando o adolescente com esse contato com o Real, numa situação também de atordoamento.

2.3.3 Adolescência e o grupo

Outro aspecto neste estudo que não se pode deixar de lado é a força que o adolescente toma com o grupo de iguais. No grupo da sala de aula é possível agregar-se com um ou mais colegas, o que aumenta a possibilidade e a capacidade de atuações.

A instituição escolar também é um lugar que se encarrega do coletivo e carrega consigo o discurso dominante. Trabalhar com grupo de alunos, de professores e o lugar que ainda ocupa a educação fez com que eu criasse mais esse subtítulo na dissertação. Para podermos entender melhor o que somos, inseridos numa instituição que nós mesmos criamos no intuito de vivermos melhor, que pertence, a um estado e a um país, se faz necessário entrarmos no fluxo discursivo. Melhor então é ler e fazer um entendimento do que está dado e quanto mais se sabe em que situação nós estamos, saberemos mais e melhor para podermos agir, principalmente no convívio em grupos e instituições.

Folberg, pensando a escola como lugar que faz laço no social e traz no bojo dificuldades sempre importantes de serem consideradas, vai referir:

O significante só é significante se ele representa o sujeito frente a outro significante, que por sua vez está representando um sujeito, então para estabelecer essa rede significante, há necessidade de um outro, um outro que seja capaz de responder e de me questionar. O espelho frio e plano onde eu me enxergo não me questiona, só me questiona a especularidade com o outro. (FOLBERG, 1993, p. 165).

O sujeito é somente um efeito do Outro que o atravessa. O que acompanha o homem a todo o momento é essa relação sujeito e o outro.

A questão entre o indivíduo e a sociedade é no mínimo algo que gera tensão. Então poderemos pensar como Calligaris (1993), quando diz que esta separação entre sociedade e indivíduo é provavelmente a melhor síntese do que constitui o fundamento de nossa civilização. Pensando neste sujeito da sociedade atual carregando a mensagem: “Ser livre, mas como ser livre atrelado a toda herança que parece implicar num ódio dela mesma?”.

Para um mínimo de convivência dentro de uma instituição parece imprescindível depender do nosso processo de internalização das leis. No momento atual, esse processo parece ir muito mais além, pois receber leis numa herança social implicaria a internalização dessas leis, recusando ao mesmo tempo a origem social do que o sujeito mesmo está internalizando. A escola não está escapando dessa conjugação conflituada. Ou seja, segundo Calligaris (1993) “nosso processo de internalização vai junto com a recusa psíquica da origem do que é internalizado”. Como ficaria a autoridade internalizada pelo adolescente?

Meira, acrescenta:

A queda dos ideais parentais não é tão dura, porque no social esses ideais encontram-se em questão. Resta, então, desbravar o social em busca de ideais que possam acompanhá-lo, já que os ideais próprios das gerações dos anos 60 ou 70, ou seja, de seus pais, não têm mais lugar. (MEIRA, 1997, p. 153-157)

Cabistani, refere sobre o lugar fora da família:

Inventar novos nomes-do-pai para si se constitui numa tarefa importante para o adolescente, cujas identificações mostram-se tão escassas quanto suas roupas de criança. É necessário um verdadeiro trabalho psíquico com o qual o jovem terá que se defrontar e ao qual dispensará tempo e energia. É comum ouvirmos pais reclamarem do tempo que os filhos adolescentes passam encerrados no quarto, seja dormindo, “teclando” com amigos na *internet*, “vadiando”... Não se trata de um tempo desperdiçado, mas de um tempo de ‘gestação’, de preparação para o ‘parto,’ no sentido de partida mesmo. Uma partida difícil, trabalhosa e que implica em muitos desprendimentos. (CABISTANI, 2004 p. 205)

O grupo de amigos ou uma gangue aparece de modo geral com uma certa desconfiança pelos adultos, pois se sabe que aumenta muito as chances de agirem e se mostrarem como sujeitos pertencentes a uma outra comunidade, que não a de adultos. Suas irreverências e suas reivindicações que viram insubordinações, parecem tomar mais forças com amigos, colegas e com o agravante de, no caso da escola não possuir regras claras, esse grupo se articular como pode. Calligaris vai referir sobre este aspecto:

Recusado como par pela comunidade dos adultos, indignado pela moratória que lhe é imposta e acuado pela indefinição dos requisitos para terminá-la (a famosa e enigmática maturidade), o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue. (CALLIGARIS, 2000 p. 36).

As organizações dentro da cultura nos últimos anos estão se apresentando com diversidade. Recorrem por isso ao coletivo; como os jogos, por exemplo, que necessitam de uma ligação com o outro, ou a simples troca de idéias com o grupo de iguais. Na convivência com os adultos seguem os vários impedimentos quase burocráticos para um bom convívio, aqui pensado pelo lado dos alunos e professores.

As combinações e contratações na escola são feitas com os alunos, pais e professores somente em cima da palavra: então, quanto mais claras e discutidas, melhor para todos. Para um bom andamento de qualquer instituição, suas regras deveriam ser bem esclarecidas e, toda vez que fosse necessário, serem discutidas. Levando em consideração a constatação de que não temos mais “autoridade” como antes, então, uma mediação possível pode estar nessa abertura para clarear regras importantes do bom andamento da instituição escolar.

Broid & Broid (2004) colocam, sobre a questão da autoridade: “A ausência da lei impede a mediação entre os sujeitos, tirando o poder da palavra, fragmentando o território e as relações entre pessoas, grupos e instituições”.

Saldanha (1993) também vai referir Calligaris, buscando ilustrar que posição é essa da escola nos dias de hoje:

A transmissão de um dever equivaleria a uma boa castração. Continua Contardo, “a cidadania assim produzida sobre a promessa de esperança de gozo sem desejo, gozo daquilo que a própria educação interdita, embora prometa, portanto gozo impossível. Produzindo assim, o que chama de cidadania de massa. “ Quando o ir a escola representa a promessa de ter uma vida melhor, um emprego, um status o que, no nosso país, para um grande número de crianças não se cumpre porque a própria escola trata de expulsá-la. A escola está produzindo o quê? (CALLIGARIS, apud SALDANHA, 1993, p 155).

O grupo como um ponto importante deste espírito gregário do adolescente pode ser enfocado, nos jogos de computador e de cartinhas, construindo um saber na adolescência baseado no já vivido anteriormente. Mas há saberes que estão embutidos neste pertencimento a grupos, um saber pré-estabelecido, na sua maioria, dentro desse momento de vida da juventude. Como então auxiliar esses jovens a serem adultos?

Meira, cita:

Ter que ser como os maiores, crescer, este é um imperativo que escutam dos pais. Diante deste, fazem crescer as roupas, os cabelos, estendem suas saídas e se perguntam, secretamente, como será seu futuro. Sobre seu destino, buscam respostas no campo social. Ou nos pais, quando são escutados. (MEIRA, 1995, p. 101-104).

E ainda a posição de Cabistani:

A criação desses espaços (quarto, sala virtual *nos chats*, ou um *point* qualquer), dos quais os pais estão excluídos, é um ensaio para ganhar a rua de vez, é como erguer uma parede imaginária, para fazer alguns ensaios da exogamia necessária para o vir a ser adulto. (CABISTANI, 2004, p. 206)

O educador; diante de todo esse formato da geração atual e tendo que ministrar seus conteúdos, se apresenta num impasse que poderíamos descrever assim: ou preserva a “pureza” do adolescente, ou seja, os ideais de uma revolta que não poderia ser levada a cabo, ou favorece uma normatização que implica a decepção, a resignação e o acovardamen-

to. Mas quem sabe o esforço educativo poderá ser formulado visando fazê-lo admitir nosso mundo miserável, castrado, aproveitando uma visão e vivências que ele mesmo já o têm.

Becker situa o aspecto do grupo como um significado importante ao longo do tempo:

O grupo também representaria este coletivo que a genealogia revelou como um infinito correr das gerações, o mesmo infinito na cadeia significativa. O grupo é certamente o lugar mimético mais importante. Por isso mesmo, lugar em que as identificações possam transcorrer de forma que a rivalidade necessária esteja sustentada e protegida pelo laço com a instituição; é uma possibilidade ricamente estruturante para o adolescente. (BECKER, 2004, p. 232)

Sem colocar a escola na obrigação de que deveria ser “de tal forma”, mas aproveitando os elementos que a compõe, e se pensarmos nessa composição do individual e do social, ou melhor dos educandos, dos educadores e da comunidade escolar, é possível aproveitar o que nos enfoca os trabalhos práticos e os textos de Gilberto Dimenstein (Folha de São Paulo, 30 de janeiro de 2005): O dia em que conseguirmos fazer com que pais, alunos e professores defendam uma escola pública como se ela fosse deles próprios, uma extensão de sua casa, a melhoria da educação será inevitável”.

Os adolescentes, por serem suscetíveis, poderiam então usar melhor este espaço, e contando com os adultos na posição de modelos, teriam o poder de imprimir idéias situadas claramente dentro do objetivo (filosofia) da instituição onde estão inseridos e mais, da comunidade da qual estão ligados. Renunciando as suas próprias certezas como explicações racionais de tudo que se passa, principalmente na instituição escola. Com isso quem sabe poderemos ter relações mais autênticas entre o professores e alunos adolescentes, valorizando essa pluralidade de grupos existentes na escola. Ao que parece, não dá mais para deixar de considerar.

PARTE IV

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DISCURSIVO DAS ENTREVISTAS

4.1 Apresentação dos Casos

4.1.1 Caso JA

Ano 2004 - Encaminhamento para atendimento individual de psicologia

JA nasceu em três de julho de 1990. Ele foi encaminhado em junho de 2004 quando as professoras e a orientadora tinham já conversado algumas vezes com ele; entretanto, o que desencadeou o encaminhamento foram as queixas dos pais de que ele deveria melhorar em casa e que eles gostariam que **JA** conversasse com a psicóloga da escola. A partir daí a orientadora me encaminhou, apresentando os motivos de tal procedimento.

Motivo do encaminhamento

Na escola apresenta-se brabo, procura responder às provocações, por exemplo, jogando papéis nos outros. É considerado dentro da escola como muito brabo. Em casa a queixa que os pais colocaram é de que ele briga muito com a irmã e atualmente está se distanciando e não está conseguindo conversar com os pais.

Breve descrição de JA

JÁ, de 14 anos, é o mais novo de dois filhos. Mora com o pai, a mãe e a irmã em Porto Alegre. Esforça-se por imitar essa irmã a quem ao mesmo tempo rejeita e conserva a imagem de uma aluna brilhante.

JA interpreta com uma certa hostilidade a posição que toma diante da imagem que formou da irmã ou que formaram da irmã.

A irmã é mais velha e é considerada mais autônoma e inteligente. Passou na universidade com uma ótima colocação, é sempre muito elogiada pelos pais e por todos por ser muito estudiosa.

Anda bravo com os adultos e acaba também descontando nos colegas, principalmente no colega mais fragilizado com quem teve algumas ocorrências. Veio do colégio A (particular para nossa escola pública em 2003, pois estava repetindo a 6^a série. Desde a pré-escola estudou no A. Uma das diferenças que ele pontua é o tamanho das escolas: “aqui os colegas se conhecem é pequeno, lá não conhecia todos”. Veio para escola pública porque foi reprovado e os pais não tinham mais condições financeiras.

No decorrer dos meses nos quais estive em atendimento individual na escola, **JA** teve ocorrências por brigas e por pular o muro da escola para lado de um terreno onde possuem canos do DEMAÉ, como lá tem canos enormes é proibida a circulação de quem não está ali especificamente a trabalho. Apresenta-se muito preocupado com o que os outros pensam dele.

4.1.2. Caso JY

Ano 2004 - Encaminhamento para atendimento individual de psicologia.

JY nasceu em vinte e quatro de abril de 1989, sendo encaminhado no início de agosto de 2004, principalmente depois da Coordenadora Pedagógica ter conversado com os pais de **JY**; entretanto, mas foram os pais que acionaram o pedido de atendimento psicológico individual. A escola já tinha pensado na idéia dele ser encaminhado, devido ao enfren-

tamento por parte de **JY** com os professores, não conseguindo ficar quieto quando era chamada a sua atenção, sempre respondendo e tendo que ser dele a última palavra. O encaminhamento para atendimento psicológico individual deu-se pela coordenadora pedagógica, pois na época a escola estava sem orientadora pela manhã.

Motivo do encaminhamento

Mata aula, baixo (rendimento), desempenho. Pais estão em processo de separação, pela segunda vez.

Breve descrição de JY

JY tem 15 anos, é filho único (como o pai), com a diferença que o pai foi criado somente pela mãe e conheceu o pai quando tinha 20 anos. Gosta muito da casa da avó materna ela teve 14 filhos, sendo bem diferente da casa do pai. Até mesmo o final de ano é com muita gente: “é bem mais legal”. Faz diferença de como é na casa dele, pois é filho único.

JY, o pai é meio bobão, “ele me adora”. Quando ficou três dias sem falar com ele, chorou muito, depois dos 40 parece ter ficado burro. “Sabe entrar numa relação e depois não sabe sair”.

Escolheu vir para a escola C era do B no ano anterior, mas estudou no A nove anos. Do jardim até 7ª série esteve na escola A, sendo que na 7ª série não foi aprovado em três disciplinas, tendo ido para escola B. Aí passou, mas estava sujeito a ser reprovado e o foi em 2004 na 8ª série da nossa escola. As duas escolas anteriores eram particulares.

Os pais solicitaram que algum profissional procurasse falar com ele na escola. Entre as brigas do pai e da mãe, considera a mãe mais estourada. Sempre ela dá uma “letrinha”, eles falam e discutem e ela acaba retrucando. “Muitas vezes tenta ser o melhor” e “Não admite erros.”. Costuma enfrentar os professores. Assim refere: “Vai fazendo perguntas

para os professores, vai discutindo até os professores mandar ele ficar quieto.” Também refere que: “os professores que devem ser as autoridades na escola, só que são até o ponto que não perdem o controle sobre o que dizem, aí não respeita mais”. Quanto a dar uma “letrinha”, tem gente de 15 que tem cabeça de 11, 12, ou tem mais cabeça do que muito adulto. Está namorando há um mês uma colega da sala de aula.

Segundo a mãe de **JY**, o pai dele foi criado com todo conforto pelas mãos da mãe (avó paterna). Ele é Oficial das Forças Armadas e é quem dá as ordens. Pai é moralista mas tem amante fora de casa. (Mãe no momento com muita raiva do pai de **JY**). O pai depois de todos esses episódios perdeu todo o respeito deles. Acredita que **JY** piorou bastante depois de abril de 2004. Segundo a mãe de **JY**, a sua relação com a sogra é muito difícil e com o marido pior ainda. O **JY** é filho único mas segundo a mãe, ele não vai ser assim como o pai em relação à sogra e acredita que **JY** não vai se deixar dominar como o pai pela mãe.

JY, absorve bastante a posição da mãe, contrária às atitudes do pai. Segundo a Coordenadora Pedagógica, depois da saída do pai de casa, ele estava dormindo nos últimos tempos na mesma cama da mãe.

Começou a namorar bastante. Acredita que os professores(as) de história é que sabem cativar, e o cativam porque se utilizam da vida de cada aluno como exemplo, o professor de história da escola deixa eles rirem e isso não atrapalha.

Revela que na outra escola tinha semana de gincana a qual permanece ligado, fazendo camisetas, confeccionando faixas, pois os ex-colegas pedem por isso: **JY** sempre está ligado de alguma forma a eles depois de nove anos de convívio. Anda sem fazer muita coisa fora do período da escola regular, mas está achando os momentos na escola muito parados, gosta de uma escola mais dinâmica. A escola A, tem gincana, torneio e tudo acontece

mais rapidamente (“correria”). Também a escola A favorece as atividades como por exemplo a “Corrida pela Vida”.

Trata das dificuldades de afrontamento e enfrentamento com professores como se não estivesse implicado nisso, os outros dificilmente têm razão, são os outros que implicam com ele. A medida é: quem consegue estar mais acima de quem. Também refere-se a como a avó está “sempre” certa, ela tem a razão (referindo-se à avó paterna).

Segundo a coordenadora pedagógica D (encaminhante), **JY** falta muito às aulas, não melhorou muito nisso ao longo do ano, ou melhor, ao longo do semestre. Demonstra uma certa preocupação em recuperar o que não tinha conseguido alcançar em termos de conteúdo na medida de avaliação quantitativa, mas tem baixa auto-estima, triste em algumas situações em sala de aula, apesar de se apresentar muito carismático com todos.

Pai e mãe não sabiam como lidar com ele. Não conversavam com ele, ou melhor, a mãe só conversava sobre os problemas do casal e, praticamente, entregava para ele os problemas do casal. Teve dificuldade ao longo do ano de comparecer nas provas e aulas de recuperação.

A coordenadora pedagógica referiu ter ele dito: “o cara não tem condições de passar, quando o cara tem outras coisas na cabeça”. A família parecia não conseguir ajudar, procurava se comprometer com a escola para ajudar os alunos, mas não ajudavam.

É impossível verificar **JY**, sem as questões familiares e psicológicas que estão muito presentes, parecendo se sobreporem a qualquer dificuldade cognitiva. Segundo a Coordenadora Pedagógica, o casal começou a se desestruturar e **JY** como era uma criança bem tratada sentiu-se abandonado. Na última entrevista que era para comparecerem pai e a mãe e veio só a mãe após duas solicitações, e acabou não sendo gravada. A idéia da mãe e de

JY é dele não permanecer na escola em 2005. O episódio mais forte foi o enfrentamento com o professor de educação física, além disso declinou muito na parte quantitativa (notas).

O que se espera de um rapaz que está percebendo o pai meio bobão, que segundo o filho aos 40 anos ficou “burro”, que entra em relações amorosas complicadas e escandalosas fora do casamento, das quais não sabe sair e, em síntese, que perdeu todo o respeito deles (esposa e filho).

4.1.3 Caso J

Ano de 2003 – encaminhamento para atendimento individual de psicologia

J nasceu em três de janeiro de 1991. Ele foi encaminhado em maio de 2003 e em abril foi solicitado atendimento fora da escola. Não conseguiu ir por motivos não muito claros que a mãe tentou explicar. Foi reencaminhado para atendimento psicológico individual para mim, dentro de nossa escola em junho de 2003 pela orientadora educacional.

Motivo do Encaminhamento

O motivo do encaminhamento para a psicóloga deu-se por problemas de comportamento, descritos dessa forma: conversa muito, brinca demais e fica dizendo constantemente bobagens na sala de aula. Não espera a vez de falar e se “mete” muito. Um exemplo é quando ri bem alto e aí todos riem juntos.

Breve descrição de J

J tem 12 anos, é filho único, no momento mora com a mãe e visita o pai com uma certa frequência nos finais de semana. Este está morando com a avó materna em uma cidade do interior. Mora somente com a mãe e ela é quem fica responsável por todas as atividades dele, às vezes parecendo dois irmãos discutindo. O encaminhamento para entrevista ocorreu internamente no SOE (Serviço de Orientação Educacional).

Recortarei uma parte da entrevista feita com a vice-diretora e a orientadora educacional, onde elas fizeram breve histórico do J. “É repetente pela 1ª vez na 5ª série na escola onde está atualmente. Durante os primeiros anos, estudou em uma escola particular, depois passou para a escola estadual por problemas financeiros que, segundo a mãe, se queixando da própria escola, “não tinham controle”. Os alunos brigavam muito e J sentiu muito a troca de escola. Estudou na escola A até 4ª série, onde reprovou pela primeira vez, depois foi para escola B, por um ano, e conseguiu passar mas mãe e filho se queixaram que escola não tinha controle sobre os alunos e tinha muitas brigas.

V: O J chegou para nós na 4ª série em 2001, ele tinha cursado a 4ª numa escola estadual, e 1ª, 2ª e 3ª numa particular que ele gostava muito, veio para cá em função de mudança de residência, a mãe veio morar perto da escola, ia montar um negócio, só que resolveu montar o negócio no final do ano e daí não deu certo, as pessoas entraram em férias, e deu uma confusão, não saiu o negócio, a mudança ficou toda complicada, mas ele continuou por aqui. Então ele cursou a 5ª série em 2001, foi reprovado em praticamente todas as disciplinas, depois em 2002 repetiu, não 2002 ele chegou aqui, 2003 ele repetiu e agora reprovou novamente e vai repetir em 2004, a reprovação e em quase tudo”

E: Ele veio reprovado da 4ª?

V: Não ele veio aprovado da 4ª para a 5ª. Fez a 5ª rodou, repetiu e agora fez e vai repetir em 2004. E a gente chamou a mãe às 1ª vezes não veio, ela custou muito a comparecer na escola, o 1º atendimento foi dado pela professora S e por mim como supervisora, e agente falou das atitudes dele em sala de aula, do desinteresse, das brincadeiras e tudo mais”.

Segundo a mãe, há uma “carga” grande sobre ele. Entende que ele sentiu muito a troca de escola, principalmente por sair da particular para a pública. Ela acredita que porque ele é ativo a escola estranha, já que quer crianças quietas. A mãe de J reclama dele, pois anda chamando ela de “mocréia”, “isso e aquilo”, está revoltado, quando começa não para. Sic a mãe, ela ainda pode dar um puxões de orelha. Ele J, retruca numa entrevista dizendo, que ela , está sempre tirando um “sarro” e sempre solicitando uma coisa ou outra.

Também é referido que a defasagem se apresenta quando tem que mostrar o que sabe dos conteúdos dados pela professora. Não copia e não consegue responder provas, isto estaria aquém dos demais colegas, daí a comparação e o ponto de referência utilizado pelos professores para a não aprovação em 2002 e agora em 2003. Durante este período a turma toda também estava sendo trabalhada por problemas de comportamento, tanto que chegaram a di-

vidir a turma em dois grupos de nove alunos, para poderem seguir dando aula. O J descreve como um presídio e cada um dentro de uma solitária. Seguiu ao longo do ano apresentando o seguintes comportamentos: “Não está se comportando bem, fica conversando muito”. As últimas informações eram de que “estava brincando muito, não esperando a vez de falar, se metendo nas conversas dos outros e dizendo bobagens”. A tendência é que se ele continuar apresentando dificuldades de comportamento, deverá ser encaminhado para atendimento fora da escola e o meu trabalho será acompanhar como está transcorrendo esse tratamento fora da mesma.

Outro dado importante sobre o caso **J** diz respeito a um desejo dele de ser cineasta, só que ele coloca um “r” quando fala sobre o assunto, ficando *cineastra*, o que remete ao jeito dele de não conseguir parar quieto, quem sabe como um político, um astro, como ele mesmo refere.

4.2 O que acentuou esta passagem adolescente?

Propor a calar, a fim de escutar junto ao encaminhado a demanda de encaminhamento, implicou desvincular-se da proposta de tudo explicar e foi possível perceber o aluno adolescente em dois aspectos que influenciam primeiramente essa passagem, o familiar e o dele mesmo, não necessariamente nesta ordem.

4.2.1 No aspecto familiar

Hoje em dia o que mais se tem escutado nas escolas da parte dos professores é: “O *problema está na família*”. Passa então, a ser interessante examinar as razões que sustentam este descontentamento e um investimento maciço neste discurso do tipo, “se é lá na família, eu lavo as minhas mãos”, costumam dizer os professores.

As instituições como a escola e a família periclitam, no sentido de sofrerem uma certa desativação de setores e atividades que anteriormente faziam sentido, ou tarefas antes ativas tendem a sumir sem se entender muito o porquê disso vir acontecendo. Não somente pelas situações que vivem (como as mudanças rápidas pela dinâmica do mundo e principalmente pela tecnologia). Calligaris (2000) vai salientar que escola se modifica e a família

também, mas a família ainda continua sendo um ponto central de nossa cultura. O que podemos verificar ao longo da análise dos casos é que a transformação da família tem contribuído para a desorientação ainda maior do adolescente. Lembrando Corso (1995), quando coloca que pais e filhos até querem a independência, mas ficam enrolados em coisas afetivas. Na questão da escola, Hassan (in RAPPAPORT, 1993), escreve sobre esta mistura de idéias que ocorre dentro da instituição educativa, no sentido de que sempre é representativa e transmite várias vertentes polêmicas de interesse do que é do público e do poderá entrar em choque com aquilo que vem sendo construído em família.

Analiticamente falando, a transferência, principalmente dos alunos para com os professores, que tem como fonte as relações que se estabelecem também dentro da escola, só podem ser vividas pelos sujeitos e profissionais que a compõe.

Gurfinkel e Pennacchi (in RAPPAPORT 1993), falam também dessa relação que se estabelece com os professores:

A relação com os professores recebe uma espécie de herança afetiva, tanto quando todas as relações ulteriores à infância; tropeçam com as simpatias e antipatias das quais pouco participam. Freud trata aqui da constituição do sujeito, afirmando que as atitudes afetivas com relação a outras pessoas são estabelecidas em épocas bem precoces. Todas as amizades e vinculações ulteriores são selecionadas sobre a base das marcas mnemônicas deixadas por cada um dos modelos primitivos. (GURFINKEL; PENNACCHI, 1993, p.105).

Então, na adolescência vêm questões infantis desses registros primitivos, geralmente vividos na família. Os traços mnésicos são constantemente re-significados, passando a ter um novo sentido e uma nova eficácia psíquica.

Corso e Corso (in Adolescência: entre o passado e futuro (1997), vão dizer:

A família nuclear cerne da cultura do individualismo, carrega suas contradições desde sua própria origem. Nosso discurso queixoso relativo ao pai que tinha autoridade, aos rituais que marcavam as épocas da vida, a mãe só funciona como um contraponto para nos possibilitar tanto a queixa pela fraqueza do nosso pai atual, como pela inconsistência de nossos laços so-

ciais e ainda pelo desamparo em que nossa mãe nos deixou. (CORSO; CORSO, 1997, p. 93)

A angústia não é só do adolescente, mas dos pais, visto que o complexo de Édipo, faz um engate de várias gerações numa trama destes familiares.

É importante fazer um destaque de que a identificação não é com pessoas: não se trata do pai, ou dos pais em si, mas de uma instância parental que pode ser, na verdade, muito distinta das características do pai-pessoa.

Ao nos aproximarmos da problemática do adolescente, não nos interessam os fatos concretos, porém as vivências referidas por eles como aquelas vindas de casa, nas quais essa subjetividade adolescente vivida e revivida na escola mexe com esses sujeitos. Traduzindo estas questões para o dia a dia, os adolescentes detestam que os adultos os tratem como crianças; eles não dispensam a ajuda, da mesma maneira que muitas vezes procuram ajudar. Os adultos incorporam uma posição de estar com a razão, o que dificulta essas revivências dentro da instituição escolar. E muitas vezes os adolescentes dentro das escolas alegam que tal interesse dos professores por coisas que afetam e são sensíveis à vida dos alunos, muitas vezes são pensadas como falta de diálogo, ou seja, abre-se um distanciamento entre as gerações. Conforme veremos adiante.

A figura de autoridade, representada aqui na instituição escola pelo professor tem nesse contexto um papel fundamental, introduzindo e confirmando os ideais, a ética e os sentimentos sociais. Ao mesmo tempo em que abre mão dos primeiros objetos, o adolescente pode encontrar muitos outros, podendo assim construir idéias e obter realizações para a vida adulta.

Por exemplo, no caso do **JA**, diante da tentativa de seguir uma certa disciplina, que se mostra em muitos momentos como revolta, esconde-se a insegurança em relação ao

pai e do próprio pai com ele mesmo, agora mais ainda questionado, pela própria adolescência do filho e por ter tido um fracasso profissional e econômico. Para **JÁ**, ele busca certamente o seu lugar na família e diante da forte competição instalada com a irmã. Ainda dentro do contexto familiar, o pai e **JA** sentiram muito a saída da escola particular para a pública, devido às dificuldades financeiras. Perdeu no seu empreendimento no ramo de autopeças e depois no ramo de bebidas. Como então se posicionar no conflito identificatório quanto à posição imperativa face ao ideal social (anteriormente contemplado) de sucesso? Diante da perda econômica, pai e toda a família ficaram expostos. Esta perda do pai, que envolve um declínio financeiro e perda de um ambiente no qual já tinha os colegas e amigos, parece ser um ponto importante para pensarmos, neste momento de vida de **JA**.

No caso **JY**, este refere que, nunca gostou de ficar parado e acabou nos últimos tempos sem fazer uma série de atividades, como jiu-jitsu, natação. Parou com estas atividades com a separação dos pais. Um fato foi o de que trocou de escola, onde não conhecia ninguém. Ressalta que a primeira troca de escola não foi muito bem combinada com os pais.

Na escola B, ou seja, antes de vir para a nossa escola **JY** juntamente com os demais colegas experimentavam os limites, era irreverente, enfrentava os professores e na maior parte das vezes, dava certo.

Um exemplo disso

“O diretor... tu queria feriado, a gente fazia abaixo assinado, mandavam pra direção, eles aceitavam. Saía da sala a hora que queria. Fazia o que queria!”

Aparece aqui novamente a irreverência e o enfrentamento, que tem sido uma marca constante em **JY**.

Ultimamente e sempre que possível, refere: “Sou bem esquentado. Mas agora....Quando eu entrei no jiu-jitsu que eu me acalmei... Porque eu acho que... eu era o menor. Os caras do tamanho desse armário aqui.”

Faz parte da adolescência questionar o lugar de autoridade, especialmente na família, mas também por decorrência na escola. Parece que na medida que o adulto é interrogado, a atribuição é maior da parte dos mesmos na medida que ficam perdidos e não conseguem se situar, parecem não saber o seu lugar e em função disso não oferecem uma referência ao adolescente.

Conforme Dolto, temos:

Assim, freqüentemente, os problemas escolares são indícios de uma profunda perturbação da personalidade do adolescente em dificuldade, ligada aos dados de seu relacionamento com seus pais. A segurança afetiva que a criança encontra na família é, sem dúvida, uma das melhores garantias contra os riscos do fracasso escolar. (DOLTO, 1990, p. 146).

E Calligaris (2000) analisa a posição da família nesta época da adolescência como um ideal cultural:

A família – instituição que portanto sobrevive e vinga na modernidade – é a grande porta – voz do duplo vínculo moderno: ela pede às crianças todo tipo de submissão e obediência em nome do amor, mas também pede que, em nome do mesmo amor, a criança se liberte da família e ultrapasse a condição na qual se criou, para responder às expectativas dos pais. Particularmente, para dar continuidade (imortalidade) aos sonhos dos pais – sonhos frustrados antes de mais nada pela mortalidade dos sonhadores. (CALLIGARIS, 2000, p. 64)

Uma queixa dos professores com os jogos na adolescência, no sentido de que atrapalham os estudos (jogos de carta; como no caso de **J**), poderá ser pensada como determinante de outras possibilidades a serem ocupadas pelo significante paterno. Foi referido anteriormente, sobre o fato de **J** estar sendo um misto de ator e político dentro da sala de aula. Não naquela forma tradicional, mas poderá se pensar nessas novas funções ocupadas,

com uso dessas heranças construídas e transformadas pelos adolescentes através dos jogos, ou seja, das relações produzidas pelo jogar nas máquinas ou nos grupos de cartas. Sendo todos do sexo masculino e dentro dessa perspectiva do predomínio dos encaminhamentos serem gurus, o tema da virilidade entra em cena e sobre esta questão, Dolto (1990), vai referir que o rapaz está mais preocupado com seu sentimento de potência do que a quantidade de prazer. No que tange ao comportamento, se apresentam mais ruidosos e agressivos, diferentemente das moças, em que a passividade e as queixas somáticas se sobrepõem, segundo a mesma autora. Então para os adolescentes do sexo masculino, os jogos vão ter uma conotação importante, e levando em consideração a fragilidade desse período, onde a busca do que é ser um homem permite e até exige uma remontagem desse vigor e energia que seriam mais do masculino, como algo estruturante. Sempre levando em consideração essa fragilidade dos adolescentes como que tivessem que aguardar um tempo e adquirir novas defesas, citando como exemplo de Dolto (1990), as lagostas quando trocam de casca.

Cabistani coloca uma forma de encontrar um lugar, que envolve se situar e achar o jeito próprio no adolecer:

Essa enunciação que coloca em dúvida o “Quem sou eu”, é solidário a “Quem és tu?”

“Podemos dizer que só quando o significante agrupou em feixe as significações, quando ele constitui a ‘entrada principal’, é possível ao adolescente fazer a pergunta Quem és tu?, e sair de casa sem se perder ao tentar responder ao Quem sou? O problema justamente é que o declínio do pai, mais além do enfraquecimento da imago paterna, traz outra questão, justamente a da falta de outro referente simbólico que responda por essa função, deixada vaga na atualidade. (CABISTANI, 2004, p. 208)

Os problemas que fazem parte do dia-a-dia da escola não oferecem perspectivas e daí, a partir dessa falta de referência, os adolescentes é que ditam o que é para fazer e os adultos ficam na dependência dessa liberação para agir.

Na medida em que a irreverência e o enfrentamento cresce em **JY**, a figura do pai perde sua capacidade de credibilidade diante do filho. E é característico do adolescente a irreverência; aí, o enfrentamento existente entre os pais de **JY** fortalece a posição de enfrentamento dele em outros locais.

Numa briga do pai com a mãe, **JY** teve que segurar o pai, fazendo uma contenção.

Citando ainda, **JY**: “Tão, tão separados. Só que não é aquela coisa. Eles se vêem, já sai discutindo. Ontem, por exemplo, eles ficaram numa boa assim... né. Não discutiram muito”. (Apêndice B, item 1).

É o que refere a coordenadora pedagógica quando diz: “*Além de ele não ter suporte, ele teve que dar suporte*”. O abandono não é da ausência dos pais, mas sim de uma presença maciça, de uma posição que exigia constantemente um lugar de **JY** de pai dos pais, ou de conselheiro dos pais. Além do abalo que sofre o adolescente com relação ao ideal das figuras paternas, foi reforçado pela fragilidade demonstrada pelos pais em resolver seus próprios problemas. O que imaginariamente o adolescente já percebe é que os pais não detêm todos esses saberes sobre as coisas da vida como outrora acreditavam. Segue sua reestruturação simbólica.

A função paterna é tomada por Lacan (HILTENBRAND IN CHEMAMA, 1993) como procedente da determinação de um lugar, ao mesmo tempo em que esse lugar lhe confere uma dimensão necessariamente simbólica. Então, a autoridade construída através da Lei do Pai e acesso à simbolização, estão numa mesma seqüência.

Cabistani sugere sobre a responsabilidade dos professores:

Se há algum tipo de conselho a ser dado quanto a essa situação diríamos que é o de não deixarmos nossas crianças e jovens abandonados, órfãos, mesmo quando têm família supostamente estruturada. As crianças e os adolescentes não podem prescindir de um lugar, embora se trate de lugares diferentes. As responsabilidades dos pais e dos educadores são ofere-

cer sua palavra como referência, um lugar marcado por seu desejo e pelos limites que os adultos têm por dever demarcar. (CABISTANI, 2004, p. 208)

Ao invés de **JY** conseguir se desligar, como fazem os adolescentes que se trancam nos quartos, em frente ao computador e nos jogos da internet, ele tem que ficar ligado às perturbações amorosas do pai e da mãe. Quando a situação fica muito pesada em casa, o máximo que ele faz insistentemente nessa situação difícil, é “matar” aula.

A adolescência é certamente o tempo de uma comparação, de uma confrontação com a imagem do genitor do mesmo sexo. Possivelmente é uma das questões adolescentes, capaz de deslocar a situação emocional trinitária primitiva e transportá-la para o mundo, ambiente, na escola e nas atividades lúdicas entre inúmeros colegas.

A ordenação fálica apontará para um ponto de contato com o mundo social, a partir da interdição do incesto e da operação da castração simbólica.

Para passar a existir na vida e se efetivar na sociedade, um sujeito necessita observar o limite de dar e ter prazer. No caso do ambiente escolar isso se reflete na prática educativa como um respeito ao pudor. A adolescência lembra o tempo de infância que finda, mas que não se abandona tão facilmente.

Para **JY** é importante dar conta e elaborar através da trama de amor dos pais e através da sua própria vida amorosa com sua singularidade e intimidade, a simbolização necessária destes objetos, particularmente do olhar sobre os fatos que reatualizam a experiência do espelho. Dar um novo sentido aos significantes é o que urge neste momento.

Em relação a **J**, dentro do um quadro de problemas da relação professor/ aluno e que se apresenta como dificuldade da escola de lidar com o aluno, foi possível nas entrevistas utilizar-se da riqueza de informações que **J** faz, a partir de indicações presentes no enunciado produzido por ele e pela mãe. Quando ela refere que **J** está revoltado, Freire

(1997) aponta que a revolta diferentemente da rebeldia, está mais para a agressão. O revoltado se nega a pagar o preço que nos permite encontrar soluções alternativas. No caso de **J**, ele esboça a busca destas alternativas quando se liga nas cartinhas de YO- GI- OH e quando vai a rádio comunitária como **J. Locke**⁶.

J

E -Ela que te promete ou tu que pede essas coisas?

J - Ah! Eu peço e ela promete. Ela promete. Às vezes que ela promete.

E - Tava brigando com ela, que ela promete e depois não cumpre?

A mãe de **J** procura afirmar essa demanda do consumo pela satisfação através do objeto como possível. Então, o que a mãe idealiza e espera do filho é baseado numa inclusão nessa sociedade em que estamos inseridos, procurando não ficar à margem, da cultura do consumo num sistema capitalista. Com essa demanda materna, ele se identifica e repassa seus atos.

É importante situar através de Bergès e Balbo (2002) que:

[. . .] a criança inventa a teoria sexual infantil, ou esta tem algo a ver com a hipótese que a mãe faz sobre o saber da criança?... De qualquer modo, essa erotização que Freud avança não é uma erotização que eu chamaria de abstrata; é uma erotização que concerne ao desconhecido: o corpo que é o próprio teatro do desconhecimento. (BERGÉS; BALBO, 2002, p. 17-18).

Essa tentativa de subjetividade leva a fazer sintomas como defesa, expressão do recalçado. Maneira específica do sujeito se defender contra uma demanda imaginária do outro. Nesse caso da escola estadual, podemos perceber uma tentativa de atender ao apelo, a satisfazer o outro encarnado na figura do professor representando pai ou mãe quando ele grita, ri alto como um político, gesticula, faz um matiz de ator com político.

⁶ **J. Locke**: pseudônimo escolhido por **J** para usar como “nome artístico” na rádio comunitária.

O desconhecimento ainda de si para o adolescente, a todo o momento sendo exigido pelo mundo do adulto, ainda às voltas com esse corpo em transformação, lança o sujeito em uma busca e numa tentativa de decifrar esse enigma dos acontecimentos atuais, e, quem sabe, fazer conjecturas sobre o futuro.

Como exemplo, **JA**

E - Nem uma briga, nada? Nem por vocês às vezes por causa do gênio de vocês?

JA - Ah, às vezes sim. Teve uma discussão esses dias lá. É que eu não... tipo os dois tavam falando assim... que a minha mãe enche muito o saco, assim. Por qualquer coisinha ela implica. (Apêndice A , item 2)

É possível perceber nas descrições de **JA**, a forma como ele vai pinçando elementos de identificação, entre os componentes da família.

JA - É... tipo... não que eu não goste de ser parecido com a minha mãe. É que sei lá, por exemplo, o gênio da minha mãe, sei lá. Ela é meio irritada, mas ela é legal. Tipo, às vezes ela... tipo ela se irrita muito fácil com algumas coisas, entendeu? Daí, por isso que eu prefiro ter a paciência do meu pai, que daí ele não se irrita tanto. Não arranja tanto bolo, não arranja tanta briga.

No caso de **JA**, essa tentativa de subjetividade leva em conta as identificações vividas em casa e acaba fazendo alguns relatos do jeito da família, principalmente do jeito do pai e da mãe. **JA** admite ser parecido tanto com o pai, quanto com a mãe. Mesmo com todo declínio econômico e profissional do pai, ele se encontra identificado com este em muitas coisas. Usa de recursos que percebe no pai, como paciência, para poder lidar com a irmã. Procura resolver a triangulação entre ele, pai e mãe, transferindo esta disputa, através de suas brigas com a irmã.

Conforme anteriormente no item: “O complexo de Édipo e a reedição édípica na adolescência”, deverá ser uma mediação do como lidar com o interdito do incesto, que tem como uma eventual aceitação a morte possível dos pais, sem culpa mágica ao pensar nisso.

Curso e Corso in Adolescência: entre o passado e futuro (1997), vão dizer:

Aquele ponto nodal onde encontramos a presença da castração do pai e sua superação embutida em um mesmo monstro. Na ‘adolescentofobia’, temos nos jovens o encontro do viço de seus insaciáveis corpos imagem da potência, com nojo com que olham os pais, deixando-os em uma posição de absoluta impotência. (CORSO; CORSO, 1997, p. 93)

E por falar em triangulação, pai, mãe e filho, como ficaria a questão de determinação de coisas para **JA**? Existe na casa de **JA** uma alternância de decisões em relação as questões do filho ou dos filhos, com discussão de opiniões, não parecendo ser algo tão desequilibrado ou deixado para resolver depois. Existe entre os pais uma parceria mesmo que “brigada”, mas existe. Isso facilita uma certa discussão na escola mesmo que difícil para que **JA** repense, assim chega ao ponto de fazer “ocorrências”, sem essa possibilidade de “pedir isso para que depois possa ganhar aquilo”. Como colocam, Gurfinkel e Pennacchi (in Rappaport 1993): “Há, nesta passagem, a elaboração da morte do pai, em sua auto-análise, que lhe propicia a produção de um texto que representa a morte de muitos”.

Tudo é motivo para que os pais estipulem essa certa combinação, ele tem em casa uma distribuição de tarefas e um acompanhamento. O pai lida com ele mais num sentido de negociação. Ele faz parte desse mundo capitalista, mas tem algo especial no caso **JA**, primeiro vêm os deveres, depois, os direitos, nas exigências familiares. Lembra que quando era pequeno ele fazia uma coisa e o pai dava outra em troca. Esse sistema mercantilista, ou seja, essa troca funciona nos relacionamentos na escola. No sentido de quando ele se posiciona não querendo a vice-liderança, é possível formular a questão de qual retorno ele teria com a condição de vice-líder, tal como ocorre entre ele e o pai.

JA

E - Vai fazer uma negociação?

JA - É que assim, ó: o dinheiro que eu vou juntar eu vou guardando assim, eu... tipo assim, o presente de Natal que a minha mãe ia dar, era o Play Station, esse aí. Só que agora que eu tô trabalhando talvez eu compre o Play ou

talvez ela me dê o Play e eu compre outra coisa com o dinheiro que eu tô juntando. Entendeu?
(Mais detalhes apêndice A, item 4)

Costuma negociar em casa se: “*Se eu compro isso, minha mãe poderá me dar aquilo*”. No caso de **JA**, não se sente em condições de ser líder e nem acredita ser merecedor, dono de tal confiança dos colegas.

Estão “gozando” dele e ele “goza”⁷ dele mesmo com essa responsabilidade que é uma responsabilidade grande e sem troca como normalmente propõe o pai, tipo “faz algo e recebe outra coisa em troca”.

Ele acredita que não merecia a segunda ocorrência. Tem dificuldade de parar em sala de aula e aí procura outro colega com mais dificuldade para implicar, certamente a confusão se forma. Também acredita não merecer assinar o livro de ocorrência e busca justiça a sua medida, ficando num “remoer” do mereço, não mereço, muitas vezes se colocando do lado não mereço. Falta de confiança nele mesmo. Depois que o pai perdeu a empresa, ele agora, junto com o pai, passou a cuidar da loja do tio. Este fato auxilia a fazer conflito quando retoma identificações antigas.

A adolescência, como referi, é o momento em que se reedita essa resolução edípica e precisa da checagem de confiança nessas figuras parentais. No caso de JA seu pai vem se questionando quanto a sua capacidade de sustentar a família e sustentar seus projetos. Desprovido dessas condições, e com filho adolescendo, dificultou para este último a resolução da posição em relação à figura paterna. A irmã bem sucedida nos estudos, acaba preenchendo esse lugar de se sair bem nas atividades escolares, cabendo a ele pelo seu contrário, não ir bem nos estudos.

⁷ “Gozando” e “goza”: usado aqui no sentido coloquial, “mexendo com e dele mesmo”. “Avacalhar” com o outro ou com a situação, pode entrar aqui como sentido usado pelos adolescentes.

Calligaris (2000), refere sobre o que esperam dos adolescentes. Segundo o autor, no início da infância existe virtudes que poderão ser alcançadas, como esperança para chegar nesse momento de moratória com possibilidade de identidade. A falta de confiança no caso de **JA**, certamente faz efeito sobre ele, já que o pai não está conseguindo se desenvolver em relação ao trabalho. Não é difícil para os adolescentes, como diz Calligaris, interpretarem o conformismo ou o “legalismo” da parte dos adultos, revelando em muitos momentos um desejo de responderem preferencialmente com transgressões. Calligaris (2000), em um outro artigo, segue nesta mesma linha de desdobramento dessa posição do adulto em relação ao adolescente, ou melhor, a adolescência tomada pelo lado do adulto ou do que se supõe como adulto na atualidade. Em “A adolescência Venceu”, Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de agosto, 1999:

A adolescência produz variantes do cogito Cartesiano – a mais banal sendo: desobedeço, logo existo. O adulto moderno ele procura transmitir uma posição de não repetir a vida dos adultos que o ‘constituíram’, de não repetir fatos de sua história ou de antecedentes, e ainda fundar-se por si mesmo, o adolescente tem que se ver com esse duplo sentido.

Da desobediência simples desse momento de vida, ao mandato atual das “crianças grandes” (adultos) passa a ser desobedecer. A repressão diante de toda essa postura gera mais revolta e revela ao adolescente a hipocrisia dos adultos de nossa cultura atual.

Mais sobre, **JA**

JA - Não. Geralmente é o que eu peço. É quando tem situação financeira que dê pra dar, entendeu? Pra esse presente, se não dá uma coisa mais barata, entendeu?

E - Hum hum.

JA -E também ela disse que só vai me dar presente de Natal se eu passar de ano.

E - Ah é? Daí não tem discussão. Se tu não passar, não vai ganhar.

Na casa de **JA**, aparentemente as decisões têm um certo ordenamento, mesmo existindo aí um declínio profissional, o pai consegue colocar deveres, propiciando assim ao

filho o desejo à frente dos direitos e em consequência uma possível convivência dentro de uma instituição, possibilitando até mesmo que seja escolhido pelo grupo de colegas para a vice-liderança. Mesmo assim; com essa alternância de deveres e direitos ele questiona; sendo difícil e se sentindo impossibilitado no momento de ocupar este lugar. (Apêndice A, item 5).

Em **J** as promessas de compra têm dificuldades de serem cumpridas por parte da mãe e parecem desorganizadas. Também desorganizada é a forma de aquisição e compras de objetos que são do seu interesse e podem ser considerados importantes, ou melhor, uma dificuldade de estabelecer prioridades dentro daquilo que prefere.

O que queremos lhes transmitir? O que esses pais querem lhes transmitir; mesmo desvalorizados? O pai de **JA**, ainda está conseguindo colocar o dever à frente dos direitos, mesmo na forma de uma negociata, “toma lá; dá cá”.

Calligaris refere”,

Os deveres os psicanalistas conhecem melhor. Sabemos, por exemplo, que em princípio sem o exercício de um dever, não há desejo, e apostamos que nem possa haver gozo aliás. Só haveria desejo humano na medida em que os limites impostos nos constituem como sujeitos culturais, ou seja, na medida em que passamos a querer algo diferente de nossas necessidades fisiológicas. Caso contrário, de fato, não desejaríamos, teríamos uma vida instintual. Por exemplo, sem dever nada ao pai que me fez filho e me obrigou portanto a reconhecer a mãe como diferente das outras, não poderia desejar outras mulheres. (CALLIGARIS, 1994, p. 26)

A relação direta com os deveres tem a ver com os débitos que o sujeito tem com os traços ideais herdados, instâncias constitutivas de identificações simbólicas, fazendo então um retorno nesse momento da adolescência a esses débitos e onde pode de alguma forma desejar e vir a desejar. À medida em que podem ser relativamente comuns, embora singulares, estas instâncias de identificações simbólicas, socializam, garantem uma possível

convivência. Como nos casos apresentados; a forma de troca nos relacionamentos em casa e na escola fazem-se sentir nas descrições feitas por **J**, **JA** e **JY**.

A decepção diante das figuras ideais não chega a destruir essa figura idealizada, mas permitirá sua transferência a outras figuras, como a dos professores, por exemplo. O problema é imaginar uma estratégia de educação não nostálgica, mas própria de nossa cultura.

Ficar educando em tradições seculares, não é mais possível: os adolescentes estão sempre se mostrando de forma diferente e apontando questões diferentes. Então o professor não poderia se acomodar, o professor não poderia estar desvalorizado e principalmente se desvalorizar.

Evitando mal-entendidos e elucidando melhor, com as palavras do autor, vejamos qual a imagem do professor com um valor de transferência possível: Calligaris (1994), diz: “Importa muito mais que os professores, em quem se espera que as crianças acreditem, não sejam a imagem da privação.”

Para **J**, o ordenamento do que deseja e pretende fazer está muito mais prejudicado; como diz a própria mãe.

J

E - Pra que isso?

J - Ah! Pra botar NET se não tiver não faz ... Porque eu comprei esse boné agora, mas eu comprei por 10 pila, comprei umas cartinhas, era tudo barato mais de 10 em 10 vai é...

(Apêndice C, item 1).

Esse enunciado do **J** poderá ser entendido assim, ele mantém o mesmo estatuto de consumidor, ou de NET ou de cartinhas. A sociedade de consumo leva o sujeito a adquirir o que está sendo apelativo às crianças, aos jovens e também aos adultos. O consumo se dá pelo próprio consumo, o que parece não ter ordem de prioridade, sendo que dificulta dar

sentido nas coisas que deseja fazer e construir. Novamente isso vai se refletir na entrevista de **J** e **S** e eu.

J

S - Mas é por isso que ela tá pegando na tua cabeça. Quando tu crescer não ficar com esse tipo de cabeça. Sem rumo. Uma hora é uma coisa, outra hora é outra. Isso é muito importante, o que tu tá fazendo com a Elide.

J - Mas a professora de matemática...

S - Mas é isso que eu to te dizendo. Criança que tem uma estrutura boa, depois quando cresce não fica maluco. Não entendeu.

E - Não entendeu o que a tua mãe disse?

S - Se tu tem uma infância boa, centralizada, depois tu não cresce um adulto cheio de altos e baixos. (Apêndice C, item 2)

A idéia da mãe de **J**, passa a fazer um efeito sobre ele. E aparece aí seu temor e também sua contradição em que **J**, poderá “ser” alguém no mundo em que fazer sucesso tem uma representação também pelo “ter”.

No caso **JA** os pais pensaram em “segurar” de alguma forma, é como tivessem que colocar e garantir um certo controle sobre ele, resolveram então colocá-lo para trabalhar no segundo semestre. (Apêndice A, item 6).

JA não consegue associar neste momento as conversas que temos na escola ao seu jeito brabo e com as coisas que acontecem em casa, nas brigas com a irmã, na brabeza da mãe, e conseqüentemente a sua brabeza na escola. Cita os conflitos familiares, mas não associa com facilidade. Essa falta de reconhecimento parece dele e a estranheza também é como se ele mesmo assim como os pais estranhassem seu filho, mas como diz uma paciente citado por Rassial (1995), “*Como mudar ficando sempre a mesma*”. (Apêndice A, item 7)

No caso do **JA**, ele mesmo está se vendo numa situação embaraçosa seguidamente.

Corso e Corso (1997), vão dizer:

Vejamus como isso se dá: os pais não reconhecem naquele filho o fruto de seus melhores esforços; por seu lado, o adolescente não quer se reconhecer no que tem de sobredeterminação paterna em cada poro, o desencontro no interior da família, solidão desse período da vida são oriundas dessa vivência dessa estranheza. (CORSO; CORSO, 1997, p. 88)

No caso de **JY**, ele está preocupado com o que é sério, ou seja, o que afeta essas dificuldades da relação amorosa da mãe e do pai, na mesma proporção em que é afetado por essa dificuldade, se apresenta mais interessado em “ficar” (e mais ainda em namorar), uma coisa mais séria. As amantes do pai não são uma questão à parte na vida de **JY**, estão ligadas nestes últimos fatos e vivências e têm interferido na vida dele. Quando se fala aqui em interferência, é quase direta, acontecendo fatos em casa que refletem direto na escola. Um exemplo desses fatos é; a amante ligando para o trabalho da mãe e também ele atendendo telefone em casa falando diretamente com as ditas mulheres do pai. Sempre que fica mal com tudo isso, a mãe refere ser ela a pessoa que mais enxerga as coisas que estão ocorrendo com **JY**. A questão edípica poderia se resumir entre os dois neste momento: mãe e **JY** em que “*Amor só de mãe*”.

JY refere o que a mãe anda pensando sobre o pai.

JY: É... gosta muito dele (pai), mas agora ela falou pra ele assim: mas como é que ela falou?... “conseguiu fazer que eu perdesse todo o... todo aquele amor que eu tinha por ti não é mais a mesma coisa”. Agora, mas ela gosta um pouco dele, mas não é como antes.

A concepção dos fatos fica mais aguda e se altera quando ele perde aquele amor infantil que sentia pelo pai através da mãe. Mudou, não é mais o mesmo amor que sentia pelo pai e conseqüentemente mudou as coisas da vida para ele. A confusão que gerou decepção com relação ao amor paterno teve seu primeiro momento aos oito anos na primeira separação dos pais, mas veio a se efetivar agora. A mãe então, depois que o pai saiu de ca-

sa; revelou algumas das fantasia sexuais do pai para o filho, na expectativa de que ele não cometa os mesmos “erros”.

Ele, **JY**, acha interessante essa confiança de uma mãe com um filho e a cumplicidade advinda dessa relação que se estabelece, aumentando a confiança nele. Aparentemente a cumplicidade dos dois está acima do que isso pode afetar nele, a idéia nesse momento com esta cumplicidade, fazendo com que a mãe pense num tipo de apego entre os dois (**JY**/mãe) e que chega a supor em ambos uma necessidade de quem sabe se tratar. Esta suposição de um tratamento psicológico foi levantada pela mãe, com aparente certeza, mas precisaria ser mais trabalhada nos encontros a verdadeira necessidade encontrada pelos dois.

JY

JY: Até pra ela é bom. Pra ela não ficar... às vezes ela quer falar pra alguém só que não fala. Fica guardando assim. Daí é bom. Também, ela sabe que ela... pode sei lá, confiar em mim como um filho.

Corso e Corso (1997) ressaltam:

Os pais, hoje, julgam-se em profunda falta relativa aos pais que deveriam ser, e tudo que fazem visa compensar os filhos pelos pais que eles ‘não têm’. Desta forma, ao se decretarem marginais com relação a uma paternidade idealizada e irrealizável, escorregam do seu lugar deixando ali uma questão, costumeiramente administrada pela culpa. Alie isso ao voto narcísico de que o filho seja imaculado em sua perfeição, os transcenda tanto em oportunidades como em facilidades. A operação resultante da culpa com inchaço narcísico gera um amor viçoso e paralisado. (CORSO; CORSO, 1997, p. 94)

J chama a mãe de “mocréia”, briga com os colegas e com a mesma, **JY** briga com os professores e com o pai, e **JA** briga com a irmã e com os colegas e não anda conversando com os pais.

Meira (1995), vai referir-se à família:

No campo Familiar, funda-se o espaço marcado pela ‘desidealização’ dos

pais. Estes são vistos com outros olhos, não mais os da infância, que os idealizavam, e são objetos de constantes desafios. Um deles, deixar de olhar para seus filhos como crianças. Os quartos dos adolescentes são transformados em verdadeiros 'bunkers' de guerra, onde trava-se uma batalha diária contra a 'tirania dos mais velhos'. (MEIRA, 1995, p. 102-104)

Como muitas vezes não é possível brigar com os mais velhos; no caso de **JA**, ele briga com a irmã. Não seria somente com a tirania dos pais, mas talvez a falta de condições dos pais mesmo que quisessem ser tiranos, ou seja, não teriam mais essa condição de ocupar um espaço capaz de exercer esse papel. Além disso, ele costuma atribuir a facilidade de se irritar muito mais ao jeito semelhante ao da mãe. (Apêndice A, item 8).

Essa forma de como a trama familiar compõe-se aparece durante o discurso destes adolescentes.

4.2.2 No aspecto dele mesmo

Pude perceber que dependendo da forma como o sujeito é tomado na estrutura familiar aumenta ou diminui a complexidade da estrutura de sujeito na forma dele agir e pensar com ele mesmo e diante do grupo.

Para começar este subtítulo com o caso, **JA**, é possível citar:

JA - Não, não é questão que eu tô achando sem merecer nada! Sei lá! Eu... eu já tô na terceira ocorrência. Bah! Assim, péssimo exemplo pra vice-líder da turma.

E - Aham.

JA - É por isso que eu não quero ser mais conselheiro. Quer dizer, vice-líder.

E - Tu não quer mais?

JA - Não. Até quero. Mas depende dos outros. Se eles querem que eu fique ainda.

A questão da falta de confiança de **JA**, agravada pela situação de insegurança do pai e no que lhe foi transmitido como educação de base na família, aparecem já estabelecida através das negociações feitas em casa; como foi explicitado no item anterior. No senti-

do: “*faz isso que tu vai ganhar aquilo*”, e o que fica estabelecido como deveres vindo antes dos direitos para **JA** parece dar um certo respaldo para ele no momento de se relacionar na escola, apesar de todas as ocorrências. Podemos pensar que pode não ser a melhor forma de troca com um filho o jeito que o pai estabelece a barganha, mas já está funcionando e de alguma forma já se encontra estabelecido para **JA**, também nas relações com o grupo. Mesmo assim sempre existe a dúvida, *o que esperam de mim*, e *o que eu penso de mim*. Reconhecimento dentro dessa forma de relação estabelecida com os colegas na escola e o vivido na família. **JA** define a mãe como brigona por qualquer coisinha. Ele acredita que o pai é um tipo quieto e até mesmo em muitos momentos pacioso.

JA tem uma certa condição de superação, enquanto que **J** e **JY** “patinam” muito mais para conseguir sair das situações perturbadoras. Eles vêm passando no ambiente escolar por situações de dificuldades. Infelizmente, essa mudança dos adultos que regredem no tempo, colocam aos adolescentes um sério problema: bem na hora em que gostariam de afirmar um pouco sua diferença, em vez de encontrar o saudável “nariz torcido” dos adultos eles se deparam com a inveja dos mesmos ou ainda com inversão dos papéis, ou seja, pais virando filhos. A idéia (como instituição escolar) é ter que ajudar **JY**, nas suas questões de ser homem e “forte”, assim como outros adolescentes, vivendo essa ansiedade de ser viril, ligada à explicação do sobrenome “**C forte**”. (Sobrenome de **JY** representado no estudo por r C, para indicar objeto cortante) A sexualidade normal não emprega a mesma via no homem e na mulher, e sem dúvida é neste momento também que se realiza essa divergência. A adolescência é privilegiada neste aspecto, encontrando a sexualidade não mais como o próprio de um adulto, mas como o que organiza sua própria posição de sujeito e deverá responder com os meios de que dispõe. Para exemplificar um recurso usado e conhecido

por **JY**, é o fato de na família todos quererem ter razão. **JY** se utiliza obviamente do que ele conhece e lhe é familiar, o jeitinho de ter sempre razão.

Exemplo de **JY**

JY: Não, às vezes ela não admite. Antes ela era muito... assim, mais solta, agora ela tá mais... ela disse que eu xinguei ela na rua. As gurias, duas gurias falam que eu xinguei ela, mas eu não falei nada, daí ela tá braba por causa disso também. Ela (...) desrespeito aos alunos. “Me diz em que momento?” Eu nem aí tô. Agora só porque a L. e a V. te falaram... que eu disse isso... não tem como provar. “Não, mas eu ouvi”. “Que tu ouviu, eu nem falei nada”. Ontem a sôra de matemática: “Se tu me diz isso na rua eu desço e te dou uns tapa”. Mas eu nem falei nada! (Silêncio). (Para maiores esclarecimento consultar apêndice B, item 2).

Dentro das questões levantadas por **JY**, e da preocupação da mãe de esclarecer as preferências e as fantasias sexuais do pai na intenção de que ele não repita a mesma coisa, está fazendo, ao contrário do que parece, um efeito de empurrá-lo para a sexualidade, e dentro disso, provocá-lo e dar provas de sua virilidade. Daí também o jeito de se colocar não só diante das colegas e da forma que as seduz (ele se apresenta como bem solicitado pelas gurias da escola). Procurando ter sempre razão, exercitando seu poder ou sua virilidade; discutindo com professor de Educação Física, por exemplo e de preferência diante dos demais colegas.

Existem pais que; além de identificados com o supereu do filho e após terem colocado um interdito categórico sobre a sexualidade; parecem precipitar também por outro lado, empurrando o jovem ao que deve ser considerado como uma passagem ao ato sexual. Da forma como todos se alimentam com o ato de ter sempre razão, propiciam a **JY** essa condição de achar que já está crescido o suficiente para tudo ou quase tudo e ele se posiciona desta forma nas entrevistas e com seu discurso.

A coordenadora pedagógica fala sobre **JY**: “*Além de ele não ter suporte, ele teve que dar suporte*”. O abandono não é da não presença e sim de uma presença maciça, de uma

posição que exige constantemente um lugar de pai dos pais ou de conselheiro dos pais ou ainda de quem ia dar uma direção aos pais. Além do abalo que sofre o adolescente com relação ao ideal das figuras paternas, aqui no caso foi reforçada pela fragilidade demonstrada pelos pais em resolver seus próprios problemas. Reforçou aquilo que com frequência imaginariamente o adolescente já sente, e então, partiu para a sua reestruturação simbólica. (vide p.78)

Segundo Calligaris (1999), “O adolescente de hoje, ao contrário, deve se perguntar se o incômodo que ele consegue produzir é efeito de inquietude ou de inveja. Se for inveja, crescer se torna para ele difícil [...] Para tornar a vida mais fácil para os adolescentes, seria bom que os adultos saíssem da infância.”

A opinião da mãe de **J** é o que ela pensa dos adultos e de como os professores (adultos) exigem dos alunos hoje: *Agora é uma coisa assim no ar, sem fundamento. Ah... eles não sabem o que precisa, o que não precisa.*

Não é por nada que toda estrutura de casa, que nos dá uma amostra dessa família e de como está no momento, se reflete em atos, na escola, principalmente. Essa questão de colocar em ato, esse registro de **cine-astro**, cine por não conseguir parar quieto, inquietação que movimentava quase em cadeia os demais e, ao mesmo tempo, essa posição de astro da sala, que também contagia muitos dos colegas da sua sala de aula, se apresenta repetitivamente. Quando professores e depois alunos se queixam é porque algo está em desacordo com a sintomatologia da escola.

Rassial (1999) refere um “só-depois” do estádio do espelho, no não psicótico há uma busca de se apropriar do olhar e da voz suposta do Outro mais arcaico, quem sabe da mãe na experiência no estádio do espelho. Esta voz que lhe causa embaraço, sentido do tom e da forma como ele mobiliza os demais com exageros e com alguns gritos, e que faz com

que ele mesmo concorde com esse motivo para encaminhamento, acreditando ser em demasia. Rassial (1999), no item “sexualidade do rapaz: a voz” aponta para uma comparação e confrontação com imagem do mesmo sexo, mas coloca também: “Paradoxalmente, através da mudança da voz, o rapaz se apropria da voz da Mãe primordial, num segundo tempo de identificação especular, esta voz que pode lhe parecer – cito um adolescente – ‘cavernosa’, ‘presa’, ‘profunda’”.

O distúrbio da fala é o que está articulado ao que é a língua enquanto campo do outro. A mãe de **J** acredita que ele tem que ter a cabeça dele simplifica e diz que dá para definir o filho em **duas palavras** ela demonstra estar desconfiada da “**cabeça vazia**” dele, que se deixa levar pela dos outros mas a opinião dela é importante diante dele e ela parece não ter a mínima “cerimônia” de comentar uma opinião bem pessoal que pode não coincidir em nada com a do **J** e também com a realidade.

Quando reencaminhei **J** para atendimento clínico fora da escola uma parte da entrevista foi:

J, mãe e eu

E - Eu botei assim: solicito avaliação psicológica de **JM**.

J - De M?

E - De M. Desculpa. Apresentando inquietude e vontade de chamar atenção dos colegas, que é o que ele tem apresentado até o momento. Pode até ta melhor realmente, pode ser que isto esteja ocorrendo, mas ainda tem que... e ele mesmo concorda que ele quer alterar isso.

S - Olha, eu vou dizer uma coisa pra ti. O **J**, eu simplifico ele numa só palavra.

E - ã?

S - **Ele é hiperativo.**

E - E aí? Ta e o que que adianta a gente simplificar ele numa só palavra?

S - É isso aí que tem que resolver porque ele é inquieto, isso e aquilo outro. Isso dá... tu vai... pode simplificar ele numa só palavra. Tu vai ter que resolver isso. Onde resolver...

(Silêncio).

Esse trabalho de retomar questões com a mãe, de pontuar algo para ver se aponta para outros caminhos que até então vinham sendo trilhados, ao que parece, eles (mãe e filho) não querem ter trabalho nenhum, ou melhor, de preferência tudo deve estar ao encargo da escola e do psicólogo escolar. A partir do momento em que eu pontuei a simplificação dela em descrever o filho, foi possível um momento de se dar conta desta forma de lidar com ele.

Quando Lacan (1985 [1954-1955]), diz “o sujeito é ninguém”, esse ninguém é aspirado pela imagem, ao mesmo tempo enganadora e realizada do outro, ou, *igualmente, por sua própria imagem especular. Lá ele encontra sua “unidade”*.

Segundo Rassial (1999), “Na estruturação da imagem do corpo, que já aconteceu, é agora posta a prova, e as castrações carregam seus frutos, para além do olhar dos pais que a sustentaram. É por isso que a puberdade pode ser vivida por alguns adolescentes como uma doença .”

J

E - Ta pensando em largar os estudos?

J - Não.

E - A ta.

J - Continúa os estudos também.

E - Isto tem a ver com ser cineasta que tu queria?

J - Cineastra eu gosto, cineastra é mais assim no cinema assim, eu gosto bastante também. Só que eu acho que uma coisa assim meio que muito, não digo impossível mais não dentro assim que posso fazer, entendeu, é muito concorrido o mercado de cineastra né os Americanos, então se for com o brasileiro vai ser um americano, eu também posso fazer filme brasileiro.

No transcorrer das demais entrevistas, **J** revela que a vontade dele é ser um tipo político da aula. Na resposta que ele dá sobre ser cineasta, ele coloca um “r”, ficando “cineastra”, o que remete ao que ele procura ser dentro da sala de aula: um “político”, quase um artista, um “astro”, preenchendo momentaneamente com uma tentativa de tamponar a

opinião o temor da mãe de ele ser “cabeça vazia”, então ele vai se ocupando e se salientando desta forma, (este fato pode ser considerado uma situação e um motivo importante para tratamento clínico fora da escola).

Quanto ao uso constante e forte da voz, podemos dizer que tudo que se faz é sempre sintoma e forma uma situação de resolução de impulsos internos incompatíveis? Será uma questão de estruturação defensiva? O importante é quando o sujeito se queixa do jeito como faz, desejando que isso mude. Essa é segundo **J**, sua principal dificuldade, em constante vacilação. A adolescência consiste também num momento de fazer novos sintomas, ou melhor, reapropriar-se de uma nova imagem do corpo transformada ao preço de um novo sintoma, ou da modificação do sintoma.

Partindo da idéia de que o sintoma é que fazemos e a forma como fazemos, o importante é quando o sujeito se queixa do jeito como faz, desejando que isso mude. Então, aí, o trabalho do psicólogo, ou melhor, do psicólogo escolar parece começar a ter sentido para uma intervenção possível. São nessas queixas repetitivas que podemos escutar a expressão do conflito inconsciente que tanto o estão incomodando. Chemama (1995), faz uma consideração sobre o sintoma sendo a expressão de uma realização de desejo e a realização de um fantasma inconsciente, que serve para realizar tal desejo.

Este tipo de instituição e mais o que se pode analisar das questões familiares de **J** propicia essa busca de subjetivação. Leva a fazer sintomas na voz, gritar; rir bem alto no caso do aluno **J**, medindo pela voz o quanto ele chama a atenção e conseguindo a companhia de muitos colegas da turma nessas atuações, como se fosse contagiante.

Segundo Folberg (2002), a defesa se organiza através de formas sutis de *acting-out* e mais, o sintoma fala por onde o sujeito se cala. O sintoma como defesa é expressão do recalçado; recalque como uma defesa normal. Ao invés de explicar “tudo”, quem sabe o

psicólogo escolar; ao se utilizar de uma “inspiração psicanalítica”, como propõe Kupfer, poderia problematizar.

No caso de, ele quer ter razão e se irrita profundamente com quem estiver com ele, podendo ser o professor, o colega, pai ou mãe.

E - Ela encobre o que ele faz?

JY - Não, tô dizendo assim. Negócio de admitir.

E - Como é que ela faz?

JY - Ela é meia... tá sempre certa. Aí eu nem discuto muito com a véia, deixo.

E - Mas tu te dá bem com ela?

JY - Sim.

E - Tá, tu acha que a professora de português é uma pessoa que não admite. Normalmente ela não admite? Ou ela sempre não admite?

JY - Não, às vezes ela não admite. Antes ela era muito... assim, mais solta, agora ela tá mais... ela disse que eu xinguei ela na rua. As gurias, duas gurias falam que eu xinguei ela, mas eu não falei nada, daí ela tá braba por causa disso também. Ela (...) desrespeito aos alunos. “Me diz em que momento?” Eu nem aí tô. Agora só porque a L e a V te falaram... que eu disse isso... não tem como prová. “Não, mas eu ouvi”. “Que tu ouviu, eu nem falei nada”. Ontem a sôra de matemática: “Se tu me diz isso na rua eu desço e te dou uns tapa”. Mas eu nem falei nada! (Silêncio)

O sintoma na família de **JY** passa por essa questão de ter ou não razão. Quanto a dar uma “letrinha” ou sempre ter que dar a última “palavra”, (segundo ele) tem gente de 15 anos que tem cabeça de 11, 12, ou tem até mais cabeça que muito adulto.

Corso, refere o quanto os adolescentes após a puberdade se tornam irritadiços:

É como se não suportassem a visão do infantil agora que supõe carregado de erotismo, sexualidade infantil esta que elas agora estão revestindo de um desejo do qual até então podiam se isentar.

Desde este ponto de vista, a novidade que faz a virada da puberdade é a asunção do desejo do desejo, é o processo de saber-se ativo na produção do desejo de seu próprio objeto. (CORSO, 2004, p. 143)

Em casa é que nem a professora de português: Tem que ficar por cima e dar a última palavra, ou então, erra e não admite. Segundo **JY**, a sua mãe também está sempre certa, não admite errar.

Este tipo de análise *Ter ou não ter razão*, parece quase inesgotável; não cabe aqui ficar discutindo esse ponto do traço familiar e que no momento já faz parte do jeito de **JY**.

Ter razão é algo que pode virar arte e é um traço no caso **JY**: não deixa de ser problemático para ele e para a família, mas a idéia que se salienta e que transmite nas ocorrências na escola é o de aprimorar esse traço, e disso ele não se queixa. Pelo contrário, chega a levar com orgulho, ser “**JY C**”.

Toma uma posição ativa quando percebe que o adulto faz coisas que considera de criança, parece ficar tomado como se engajassem num desejo próprio, em que ele admite existir na trama familiar, o que detona esse engajamento uma identidade familiar. O fato de ter razão e se achar cheio de razão é freqüentemente o sentido do **en-redo** e dos diálogos e discussões com os pais e entre os pais.

Schopenhauer em “A Arte de Ter Razão”, quem sabe pode nos auxiliar a entender este caso:

É fácil dizer que devemos perseguir apenas a verdade, sem predileção por uma proposição, porém não devemos pressupor que o outro fará o mesmo, o que implica que nós não devemos fazê-lo. Além disso, se eu quisesse – tão logo me parecesse que ele tem razão – renunciar à minha proposição, depois de tê-la examinado a fundo, poderia facilmente suceder que, induzido por uma impressão momentânea, eu estivesse renunciado à verdade para adotar o erro. (SCHOPENHAUER, 2001, p. 91)

Segundo a posição de ter razão de **JY**, ele diz que os adultos e a escola são levados pelos jovens, ou seja, eles alunos é que levam a escola.

JY

E - Tu quer ser meio moralista, assim, dar uma lição de moral?

JY - Ahã.

E - E funciona isso?

JY - Às vezes.

E - E pra quem tu gosta de dar lição de moral? Pode ser pros adultos... aqui tu diz uma coisa que os adultos... como é que é que tu disseste?

JY - Que às vezes eu tenho muito mais cabeça do que muitos adultos.

E - Isso!

JY - É, às vezes eu viro totalmente o jogo pro lado deles e eles não sabem desvirar.

E - Me explica isso!

JY - Eu levo eles e eles não conseguem me levar assim. Eu vou desdobrando eles, mas eles não conseguem fazer a mesma coisa comigo. Não sabem... tipo... como é que eu vou dizer... eu ponho, vamos dizer, assim, eu ponho eles no meio de um labirinto, eles não sabem sair. Eles me põem eu sei sair.

Lição de moral é quase igual à última palavra para **JY**. Os adultos vão sendo desdobrados por ele (“desdobre”), mas inversamente não conseguem dar desdobre nele, é claro. Parece que os adultos se encontram em um labirinto. A convivência com adultos para os adolescentes exige sair do seu “mundinho adulto”.

Curso segue:

A adolescência de ambos os sexos informa que através de um tortuoso processo de separação entre pais e filhos se faz o parto de um sujeito sexuado e desejante. Só que para isso ele precisou descobrir, paradoxalmente, o quanto depende de que alguém o deseje. Assim, no processo de se tornar independente da família, cada um se descobre escravo para sempre do amor que o constituiu. (CORSO, 2004, p. 144)

A idéia da mãe de **JY** é falar de quase tudo que se passa na relação do casal abertamente, contando com a possibilidade que não se repita os mesmos erros do pai no filho. Esse fato não deixa de ter uma dupla mensagem, ela conta tudo que acredita ser importante do pai para que o filho não faça igual. O que não garante que a mensagem passe de forma invertida.

Durante o período que fiz o acompanhamento dele na escola, as questões de família parecem não ter alterado, o que traduz a grande complexidade e as várias dificuldades implicadas nesta separação dos pais. **JY** é que mudou e passou a ir com mais frequência para a escola e está conseguindo pensar um pouco mais pausadamente sobre o assunto da separação dos pais, que antes parecia vir como um amontoado de informações, euforicamente.

JY queria ser parecido com o pai, identificar-seem parte (com algumas coisas) e com o resto não, com a idéia de que é possível fazer uma seleção. Acaba tendo este jeito dominante na casa; de ter sempre razão como a avó paterna, a mãe e o pai, tendo que dar a última palavra, no sentido de ter sempre razão. Isso vai se repetindo no trato com os colegas e com os professores em sala de aula.

Na tentativa de singularizar-se está a possibilidade de ser um, de se diferenciar dos pais. Os professores e os colegas entram nesta mesma trama. Assim, as pessoas a quem os sujeitos se acharem ligados mais tarde, provavelmente serão figuras substitutas das primeiras identificações. Volta assim toda a estrutura edípica e também o que a revisão de espelhamento gera nos adolescentes. O fato de sentir orgulho de ser “**JY C**” pode-se pensar, recapitulando a reedição edípica na adolescência, no terceiro momento. Ele se considera e se acha forte, esta palavra deverá ter um destino, ou seja, deverá dar um desfecho, uma significação para este sobrenome. Em uma das últimas entrevistas de 2004, para uma combinação de fazer um último contato com os pais, **JY** relata o que significa para ele o sobrenome.

E: C (sobrenome) corta forte?

JY: É forte

É esse atravessamento de dar um sentido ao nome e significá-lo, para que esse nome, que passou a fazer sentido, possa apontar o caminho por onde ele se situará em relação a ele mesmo e em relação aos outros, tomando então, o seu caminho desejante.

Ainda sobre a resolução do complexo de Édipo, Dolto, (in MANNONI, 1991) contribui descrevendo o deslocamento dessa bagagem emocional:

A resolução do complexo de Édipo como fato aparece de forma imediata quando a criança, deixando de apresentar problemas no lar, é capaz de deslocar a situação emocional trinitária primitiva para transportá-la para o

mundo ambiente, na escola e nas atividades lúdicas; entre inúmeros colegas, ela pode fazer dois ou três amigos verdadeiros, amizades ainda suscetíveis de desilusões desafiadoras. (DOLTO, 1981, p. 21).

A importância de focar essa ordem fálica dada pelo Édipo é crucial nesse momento de vida, e nesta posição de reafirmação através de ser forte para **JY**, está sendo fundamental, pois nessa construção no campo da intersubjetividade e do intrapsíquico, onde circulam aqueles que escapam à psicose, o adolescente, mais do que nunca, está se reposicionando com relação ao mundo. A ordenação fálica apontará para um ponto de contato com o mundo social, a partir da interdição do incesto; e da operação da castração simbólica.

Então, baseado em Freud (1976), referindo-se à “horda” como significado, surgiria uma massa muito grande e desorganizada de pessoas. Da horda primeva como composição da civilização, a exogamia vem contribuir para evitar o incesto. Os homens o reprimiram porque a satisfação dessas pulsões naturais é prejudicial à composição dos interesses da sociedade.

A partir dessa interdição poderemos pensar na produção de sintomas em decorrência das dificuldades impostas pela própria interdição e em como o sujeito vai ter que encontrar um jeito de se relacionar no mundo, principalmente na adolescência, diante dessa retomada edípica. O complexo de Édipo e sua resolução entram sempre nesse jogo triangular de pai-mãe-filho. Dolto (in MANNONI 1991), refere a esse jogo citando: “*Muitas garotinhas e meninhas conseguem fazer explodir um lar, frágil talvez, mas que teria sido duradouro sem o ciúme reativo que a mãe desenvolveu em relação à sua criança ou o pai em relação ao seu filho*”. A adolescência é, em primeiro lugar, o período em que a promessa edípica se mostra enganadora. Retomando essa questão já apresentada na revisão teórica, a situação pode ser ilustrada mais ou menos assim: *espera que quando tu saíres da escola tu vais conseguir aquilo que tu queres, esse fato vai se estendendo com a proposição espera*

quando tu trabalhares e essa promessa vai toda a vida, quem sabe quando se aposentar...

Dolto (1990), refere sobre a revisão feita pelo adolescente dessa identificação primordial. O reconhecimento de si só pode se dar através da imagem, desconhecimento esse crônico, algo virtual (imagem ótica), que não é ele adolescente enquanto tal, mas onde ele se reconhece. No plano fisiológico, um caminho linear, enfim, completado; no plano psicológico, uma descontinuidade, descontinuidade essa evidente também no caso do **J**, quando extrapola exercitando sua posição de “cineasta” ou como ele mesmo refere o político da aula, querendo agradar a todos e desejando que as atenções se voltem para ele.

Rassial vai colocar que:

De fato, com as identificações recolocadas em causa na relação com o outro, alguns objetos pulsionais vêm ocupar uma posição nodal: precisamente os objetos atribuídos à mãe, a Mãe primordial, neste momento lógico que Lacan designou como estádio do espelho, estes objetos *a* que são o olhar e a voz. E pode-se constatar como, neste processo, de redistribuição pulsional, a diferença sexual é duplicada, moça e rapaz não colocando na mesma posição cada um de seus dois objetos. (RASSIAL, 1999, p. 25).

JY fala no quanto se pode desejar jogar e aí fala nos jogos da escola. Segundo **JY**, as pessoas jogam porque têm vontade, não porque têm que jogar. Revela que jogou na escola handebol, porque tinha vontade. Estando o adolescente entre os ideais e as identificações no que diz respeito ao próprio **JY** relembramos que o *discurso do inconsciente é o discurso do outro*, (Lacan, passim). É nesta passagem que este vai situar o que é de sua herança, (**JY C é forte**), e o fato de vai jogar porque tem vontade, procurando apropriar-se dessa identificação de ser sujeito forte no jogo, forte nas colocações; forte na imposição, forte nas jogadas. Mas o professor sem uma boa escuta do aluno faz uma entrada “forte” sobre o **JY**. E neste momento importante de procurar se reafirmar como **JY**, o fato ficou

caracterizado como confronto, ocorrendo aí um transbordamento desse imaginário ⁸ para o simbólico.⁹

Kessler fala dessa encruzilhada adolescente:

Eis que se encontra aqui, nesta encruzilhada, nosso adolescente. Ele tem uma estrada percorrida, um percurso já trilhado (identificações estabelecidas), é fruto e é alimentado por um momento mítico original (eu-ideal), comporta uma tradição (ideal do eu) e está às voltas do efeito do encontro dessa tradição com os ideais. (KESSLER, 2004, p. 116)

JY fala de “vontade” de forma incisiva. Para aprofundar podemos ver que no Aurélio (1999), **vontade**, quer dizer: “faculdade de representar mentalmente um ato que pode ou não ser praticado em obediência a um impulso ou a motivos ditados pela razão.....” “.....Sentimento que incita alguém a atingir o fim proposto por esta faculdade; aspiração; anseio, desejo. Empenho, interesse, zelo”. Ainda em relação a confronto professor de Educação Física e **JY**: da parte do **JY**; não parecem claras as regras do jogo, pois da parte do professor isto não se realizou antes de começarem as partidas. Da parte da escola o máximo que ela faz quando algo não é cumprido, é tomar uma atitude no mínimo antipedagógica, ou seja, a de comparar uma turma com outra. (Apêndice B, item 3).

O professor de educação física da escola é um sujeito com perfil disciplinador e por isso, esse rigor a princípio exposto tem tendência de “bater de frente” com os ideais de um aluno como **JY** que acreditou poder se posicionar dentro da escola e num jogo diante de palavras ofensivas com o professor; que se transforma em algo de muita angústia.

⁸ Imaginário: (CHEMAMA, p.104). Categoria do conjunto terminológico elaborado por Jacques Lacan, real, simbólico e imaginário, constituindo o registro do engodo e da identificação.

⁹ Simbólico: (CHEMAMA, p.199). Função complexa e latente que envolve toda atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função de linguagem e, mais especialmente a do significante.

Provavelmente algo ali se quebrou, quando houve o choque do discurso dele e do professor, quando **JY** diz: “Eles tem direito de me comparar. Eles sabem quem eu sou. Esse... esses que se dizem professores não sabem quem eu sou. Mal me conhecem”. Só que os professores podem dizer coisas” Segundo **JY**: *podem expressar coisas que pensam, não invadindo e atingindo a vida pessoal do aluno*. Se a ação do professor foi acentuada, a atitude e posterior reação de **JY** em relação ao que o professor disse também foi acentuada, mas essa atitude não chega a ser pensada como um desvio de conduta ou caracterizando um sujeito marginal. Se a adolescência é uma passagem, isso significa que temos que procurar entender e melhorar estas relações que muitas vezes se dão, como diz Dolto, num verdadeiro campo de batalha. A forma como esse professor “toma” o aluno, é campo fértil para essa batalha aflorar.

Para **JY**, a direção que vem tomando ao procurar ter sempre a sua razão, ou melhor, ter sempre razão, não deixa de ser sua orientação. A direção fálica, com a emergência do objeto fálico na adolescência, após a latência e uma conseqüente repressão sexual, passa a ser vivido como frustração, desilusão. Frente à promessa de resgate do objeto, o que o adolescente obtém através de suas atrapalhadas e angustiantes experiências é um sentimento de frustração entre o esperado e o vivido. O exercício sexual é uma aprendizagem, não vem como presente, recompensa pelo que foi até aqui renunciado. **JY** faz um exercício de medida da sua potência masculina.

Quando em **JA** alterou-se bastante este momento adolescente?

E - Tu me disseste um dia que a tua... que o teu... que o teu pai fazia umas coisas e a tua mãe antes. Diferente. Algo mudou também do que eles eram. De como eles faziam as coisas pra ti, como não é agora?

JA - Mudou. Minha mãe era um pouco mais paciente, por causa que eu era menor, tudo.

E - Hum?

JA - E também... antes ele... o meu pai e a mãe batia em mim quando eu aprontava. Hoje não. Eles falam comigo, vem, pedem desculpas e deu. (Mais esclarecimentos consultar apêndice A, item 9)

JA faz uma tentativa de se dar conta da posição da mãe, mas a posição dele ainda é muito ligada ao pai. A idéia minha é explorar nesta pergunta a suposição de que o pai estava alcoolista. (Apêndice A, item 10)

Questões de como a família está organizada influem muito na direção que os adolescentes tomam quanto as suas atividades, aqui mais especificamente as escolares. O jeito da família e o jeito dos pais de lidarem com suas questões de dinheiro, no sentido de barganhar atitudes dos filhos dessa ou daquela maneira; se existem descrenças nos ideais que os sustentam em sua passagem adolescente, seu trabalho de elaboração dessa operação da eficácia do Nome-do-Pai se torna mais difícil. A questão que se coloca é de qual caminho os pais oferecem aos seus filhos (se é que o fazem). Para poder ilustrar mais esse fato, emergem quadros familiares onde não se sabe quem são os pais quem são os filhos, como é o caso de **J** falando de como a mãe se posiciona em relação a ele agora e anteriormente.

A entrevista com a mãe de **J** e **eu**, pode ser um bom exemplo. (Apêndice C, item 3).

Em relação àquela situação de **J** ser tratado de igual para igual, percebe-se que ele quer uma certa assimetria em relação à mãe, parece até que está pedindo por isso. Com relação a **JA**, alterou no sentido dos pais tentarem contribuir com o filho oferecendo alternativas de dar uma guinada nesse percurso, procurando ocupá-lo durante a tarde e o tempo que lhe restava para andar com amigos pela rua. Então, todo o turno oposto ao da escola passou a ser destinado para o trabalho. Isso alterou, e para **JA** o resultado foi para melhor. O trabalho no mercado de bebidas, foi um fator que mudou bastante a vida, ou melhor, a rotina dele. Vai às 13h30min e volta às 20 horas todos os dias, de segunda a sexta feira,

também sábados pela manhã. Ele refere e insiste na perspectiva do trabalho como algo bom, pelo dinheiro e o quanto ele poderá juntar, seguindo na linha do “fazer para receber em troca”. (Apêndice A, item 11).

A hora de sair e visitar os amigos era, e é, algo precioso para ele, tem um valor importante e parece que isso se perdeu um pouco, pois na escola anterior tinha isso mais organizado; os colegas que via eram também os amigos com quem saia. Na escola atual, os colegas não são os mesmos considerados amigos, e a necessidade de ver os amigos antigos leva a querer ver todos freqüentemente. Ocorreu então uma desregulagem nesse meio grupal que estava sendo construído por ele. Este compartilhamento com outros, ancorado na possibilidade deste significante (amizade), ao manifestar sua potência de representar o sujeito para outros significantes, se revela como a “mágica” da boa convivência. **JA** parece perdido com relação a esta referência da convivência.

A leitura do grupo como um todo, naquilo que emerge, da mesma forma que num sonho, traz também os simbólicos da cultura. Além disso, exprime seus conflitos, uma vez que o inconsciente ali expresso é oriundo da relação com o Outro, fala em nome do Outro, ao mesmo tempo em que busca seu próprio desejo.

Calligaris (2000) referindo-se ao papel que cumpre o grupo de adolescente: “O grupo adolescente é vivido como o que sanciona a desagregação da família e quebra a relação hierárquica entre gerações, visto que o adolescente encontra em seus coetâneos o reconhecimento que se esperava que pedisse aos adultos”.

JA

JA: Eu não gosto! Experimentei uma vez lá, quando eu me candidatei, os outros votaram e eu não gostei. É toda responsabilidade. Toda turma em cima de ti, além do mais, tu tem que... por exemplo, quando um apronta, tu tem que ir lá e falar com a direção. E eu não gosto de dedurar os outros. (Apêndice A, item 12).

JA refere que não adianta ser líder da turma se não faz nada. Ele parece não querer mudar de estatuto e a turma por si mesma acha que ele deixará assim como tudo está por se apresentar para a turma de forma displicente. A cumplicidade com o grupo de iguais é próprio da adolescência. Como para **JA** não alterou muito esta posição de cumplicidade para poder seguir bagunçando, existe um forte indicativo dele ir para um acompanhamento psicológico fora da escola, não pela cumplicidade com o grupo, próprio da adolescência, mas caso continue repetindo essas dificuldades de esquentar a cabeça, nas brigas, como ele mesmo refere. No momento não está confiante e não se acha merecedor de ser um dos responsáveis pela turma.

Além do aspectos dos sujeitos com eles mesmos, a escola também acentua esta passagem transferindo sua posição de autoridade para outra instituição que supõe de autoridade.

J

J - HÃ?

E - Quem é que te disse

J - Elas dizem, elas dizem!

E - Vai pro Conselho Tutelar...

J - É o próximo passo é Conselho Tutelar. O que que eles fazem no Conselho Tutelar?

E - O que que eles fazem/J: Isso aí! Tirar de perto da mãe. Vão dar um jeito... te expulsam da escola. Eu sei que eles fazem.

E - E tu vai sair de perto da tua mãe, será?

J - Mas eu não quero sair. Não sei eles falam isso, falam pra assustar mesmo.

E - E tu ta assustado?

J - Bah!

No caso de **J**, a escola estava ameaçando chamar o Conselho Tutelar após várias combinações com a mãe e com **J**, aparentemente sem sucesso e estava repercutindo nele mesmo em conjunto com a escola. Pois a forma como a escola transfere a responsabilidade para outros e também como se posiciona diante de um sujeito de 12 anos fica evidente no

discurso de **J**. Então, passar para o Conselho Tutelar pode abrir ou trocar a ordem e com isso um vazio se cria neste lugar de tomada de posição. Poderia ser explicado como – “ninguém ocupa o lugar de autoridade” – permitindo com que o sujeito fique sem parâmetros e daí partir para fazer o que quiser. É como se fosse passada a responsabilidade e enquanto isso, **J** vai fazendo o que deseja, só sendo chamado quando está quase insuportável para todos, inclusive para ele.

4.3 Como o espaço público (a escola) integra esse grande outro desses sujeitos adolescentes

Contando com o dado de que esses participantes da pesquisa não apresentam um suporte familiar que lhes facilite uma travessia mais tranqüila, então qual seria o papel ou o lugar que uma escola poderia ocupar?

Associando este momento da adolescência com um dos momentos de maior importância no percurso da vida, ampliando-se com este dado o valor de ser mais acompanhado ou fortalecido pelos adultos principalmente. Dolto (1990) enfoca os professores como pessoas indicadas para compreender essas mudanças. O professor poderia dar respaldo a esse aluno, criança ou adolescente, pedindo sua opinião sobre questões simples como sobre uma competição, uma luta ou uma exposição. Quem sabe no momento que em sala de aula os professores não conseguem dar espaço a essas “vozes” mais fracas, ou que percebem como mais fragilizadas, que parecem “gritar” para serem ouvidas, então, é dessa percepção de desequilíbrio que pode gerar o encaminhamento ou não. É no atendimento individual de psicologia que consegue comentar fatos considerados importantes, para eles, que muitas vezes em casa e em sala de aula não comentam por vários motivos.. A necessidade desse espaço de conversa torna-se urgente. Em casa, algo de uma complexidade exagerada está

acontecendo, transbordando isso na escola e acentuando-se mais ainda na sala de aula com o professor.

É possível verificar a importância desse espaço que integra a vida desses sujeitos fazendo parte desse Grande Outro¹⁰ desses adolescentes.

A instituição carrega o discurso dominante. Trabalhar com grupo de alunos, de professores e o lugar que ocupa a educação, é parte da busca de entendermos como estão os sujeitos pertencentes a uma instituição que nós mesmos criamos. Melhor então é lermos o que está dado e quanto mais se sabe da situação em que nós estamos, melhor podemos agir.

4.3.1 Os encaminhados concordam com as suas dificuldades

Como instituição, a escola já faz um “ruído” sobre determinado sujeito que foi colocado na instituição de alguma forma?

Os participantes dessa pesquisa são adolescentes não somente pela idade cronológica, mas também e principalmente pela fato da ansiedade dos professores e pais ainda estarem produzindo efeitos sobre eles e vice-versa. Os efeitos são muito castradores, inibidores, aumentam mais a angústia destes encaminhados, pois são adolescentes e; por não terem atingido a adultez; estão suscetíveis a estas angústias dos adultos, pertinentes em alguns momentos e exageradas em outros, endossadas certamente pelo próprio imaginário dos adultos. Explicando melhor este ponto, são adolescentes até porque a angústia dos pais e adultos produzem neles um efeito inibidor ou desinibidor e este efeito muitas vezes é direto ou indireto. Mello, (2002, p. 47, A escola, o tempo e o Lugar do professor), traz um pouco de história para nos situarmos:

¹⁰ Grande Outro, Chemama (1995, p156): É no Outro da linguagem que o sujeito irá tentar se situar, em uma

A escola também tem sua história e, obviamente, não tem sido sempre a mesma. Foi instituída no século XIV para apresentar aos que chegavam o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores além de transmitir preceitos civilizatórios éticos e morais: talvez possamos pensa-la como um dos primeiros ícones realizados da modernidade que, como sabemos, substitui, ou pelo menos problematiza severamente, a referência tradicional à comunidade e ao saber parental. (MELLO, 2002, p. 47)

Pensando a escola como um lugar desde o século XIV, como destinada à formação do ser humano, a transmitir cultura, da educação infantil à universidade, ela acompanha um sujeito sempre se modificando no transcorrer das etapas escolares, com sua estrutura de sujeito que o caracteriza durante todos esses séculos, contudo um sujeito, assujeitado à rapidez do que se processa em uma cultura e em sua época. Para entender um pouco desse momento, existem autores da educação e também jornalistas, trabalhando e pensando essa questão de como a educação pode se beneficiar de uma experiência com atividades comunitárias e como estas podem ensinar o prazer de aprender. Um exemplo de organização de trabalho na escola com proposta de integrar a cultura popular e uma escola mais aberta à comunidade de alunos se utilizando da sua bagagem é o citado por Dimenstein (2005): “Um desfile carnavalesco organizado com enredo e daí procurar explorar, segundo o tema, e estudar história, compor através da ajuda do professor de português, construir carros alegóricos, (usar aí a matemática), e até ver no carnaval uma chance de trabalho e renda.” Segue ainda Dimenstein, (2005):

Volto a dizer se quiserem melhorar a educação, comecem treinando os diretores para serem não burocratas, mas dirigentes comunitários. Conhecendo escolas públicas de várias partes do mundo, da Índia aos Estados Unidos, da África à América Latina, inclusive do Brasil, ainda não vi esse princípio fracassar.

Sobre este subtítulo, ou seja, em que concordam e/ou discordam com os acompanhamentos os alunos encaminhados, **JA** apresenta-se brabo. Perguntado no que queria me-

busca sempre retomada, pois, ao mesmo tempo, nenhum significante consegue defini-lo.

lhorar, respondeu que seria o seu comportamento em sala de aula e a paciência, não levando em conta as provocações ou levando menos a sério, ele mesmo, “*se controlar mais*”. Não está conseguindo suportar a professora M, que controla o uniforme e não quer que ele venha de preto com as estampas. Ela pede para ele virar do avesso a camiseta.

Verificando a queixa inicial e que sentido isto ainda está fazendo para ele, **JA** concorda com as questões iniciais, de por que foi encaminhado, principalmente de sua brabeza. Lembra das professoras que pressupõem colegas como amigos e intervêm sem pedir licença dizendo quando cada um tem que andar ou parar de andar com determinados colegas, acreditando que controlando com quem andam a bagunça terminaria. É possível perceber que os alunos encaminhados estão envolvidos nesse enredo de problemas emocionais que afetam diretamente o cognitivo e não o contrário, passando a ser tudo isso uma coisa só. (Apêndice A, item 13)

Com relação a **JA** e a **J**, o fato de ser encaminhado já produz um efeito como segue o recorte do discurso de **J** abaixo:

J

J - Tem umas aulas lá que não... tem umas aulas que eu tô melhor assim, comportado, faço os negócios tudo, tem umas que... dá uma louca e eu vou lá...

E - Ta e nosso combinado?

J - Qual?

E - De melhorar.

J - Ah, tamo aí, né?

E - Tamo aí pra quê?

J - Ah, tentar melhorar!

E - Ta, mas o que que tu ta fazendo pra melhorar?

J - Não, to tentando ficar quieto, mas não consigo, às vezes (...).

E - Tu começou a dar umas risadas bem alta e todo mundo...

J - É, gargalhada. É, comecei dar gargalhada... a professora pediu pra todo mundo baixar a cabeça e ficar quieto, daqui a pouco um começou pedindo pra respirar fundo, daqui a pouco o cara respirou fundo assim e(...E). Aí eu comecei a rir, começaram a rir também. Daí a professora: “ah, vai. Sai daqui. Quem fazer mais isso sai também”. Daí eu saí de fora da aula.

(Silêncio)

Dolto vai se referir sobre esse “olhar” mais amplo sobre o sujeito:

A experiência mostra que é preciso pensar na relação professor aluno de uma maneira global. O fracasso escolar só tem sentido se a criança está em xeque diante do relacionamento social; mas se o mau rendimento escolar é acompanhado por um desempenho musical, por um bom desempenho musical, por um desempenho técnico ou manual, não é fracasso humano. (DOLTO, 1990, p. 151)

O que Dolto nos coloca é possível pensar como os três sujeitos dessa pesquisa tem recursos e um bom desempenho humano como ela mesmo explica anteriormente, não somente baseado nas queixas dos encaminhamentos, mas baseado no desenvolvimento de certas atividades que eles fazem, como jogos no computador, competições esportivas (handebol), o fato de pegar onda acompanhado do grupo de iguais. (Apêndice C, item 4)

Certamente a partir do ato de ser encaminhado, as queixas parecem já ter um efeito sobre o sujeito encaminhado.

Diante dos abalos sofridos com a queda da autoridade característica do nosso tempo, ocorrendo uma pulverização destas transmissões que faziam parte da comunidade em geral e agora da instituição escola dividida com as figuras dos professores, dos pediatras, psicólogos, assistentes sociais, juízes da infância e da juventude, conselhos tutelares e mesmo diante de tudo isso, se os pais estão entregando à escola esta tarefa de se ocupar do filho, uma vez que eles não estão conseguindo, seria uma chance de quem sabe minimizar o distanciamento entre a comunidade e as instituições públicas.

Voltando ao que sugere Dimenstein (2005), uma alternativa é ocupar os espaços públicos pela comunidade, assim teremos não um sucesso garantido, mas como ele mesmo refere, comunidade mais espaços públicos são uma química que *não fracassa*, e a partir daí buscar mais coisas, mas *sem isso não se consegue nada*. Aproveitando a mistura de comunidade mais espaços públicos e aproximando do que os jovens têm de mudanças e trans-

formações, para que os adultos tenham suporte para “lidar” com este “novo”, e que na sua maioria parece de uma imprevisibilidade, ou seja, ter condições como educadores de conviver com o imprevisto, que está fazendo parte do nosso dia-a-dia nas escolas, que também está inserida na rapidez do que se processa na ação cultural de nossa época.

A escola absorve boa parte dessa transferência e está colocada em “xeque”; necessitando responder estas perguntas. As respostas aqui não implicariam estar bem obturadas, mas levariam em conta a filosofia da instituição e o referencial teórico dos profissionais nela engajados. Mesmo muitas vezes desmoralizados até mesmo pelo salário e pensando sobre o que dizem os professores e diretores e contando o quanto ainda estão encarnados de uma autoridade. Para que a travessia adolescente tenha êxito, é necessário, por alguma via, que a sociedade forneça elementos simbólicos capazes de auxiliá-los.

Enquanto campo histórico, a obra humana se constitui com “fios” do real simbólico, imaginário. Com o peso dos efeitos normatizadores que toda a instituição educadora carrega por definição, a escola; em sua complexidade; em seu agonismo e tensionamento entre as diferentes posições adquire exatamente aí seu sentido maior e apresenta brechas para que novos sujeitos se revelem.

A instituição escola, aqui neste estudo entendida como espaço público, deveria então, propiciar essa busca de subjetivação. Neste andamento do que se subjetiva, leva a fazer sintomas na voz, gritar; rir bem alto no caso do aluno **J**, medindo pela voz o quanto ele chama a atenção e conseguindo a companhia de muitos colegas do grupo nessas atuações. O agir do **J** pode ser entendido a partir do momento que ele foi encaminhado e, com esse ato de encaminhar, e o efeito desse ato sobre ele mesmo. É quando se coloca em ação esse registro de **cine-astro**. A nossa escola estava no limite com **J**, mas uma escola que consiga trabalhar com a cultura da comunidade, talvez não estivesse no seu limite. **J** é um menino

que gosta da rádio comunitária do seu bairro, na escola nada se assemelha a esta experiência vivida por ele na sua comunidade. Para dar vazão a este registro de cine-astro a escola poderia ocupar um lugar de subjetivação importante, caso construísse oportunidade de vivência semelhante às da cultura local dos alunos.

O fato de ser encaminhado já produz um efeito, em **J**

E - Pra que isso?

J - Ah! Pra botar NET se não tiver não faz ... Porque eu comprei esse boné agora, **mas** eu comprei por 10 pila, comprei umas cartinhas, era tudo barato mais de 10 em 10 vai é...

Esse *mas* é outra dúvida, ele parece querer esboçar uma mudança de sentido, mas ele cai na mesma questão do consumo que já estava sendo falada, (não comprou uma coisa, mas comprou outra). Assim, ele mantém o mesmo estatuto de consumidor, seja NET seja de cartinhas. A sociedade de consumo leva o sujeito a adquirir o que está sendo apelativo às crianças, aos jovens e também aos adultos. Os relatos da mãe remetem a um contexto consumista e de um inconformismo com as burradas da vida com a consequente perda econômica/ financeira que gerou também a troca de escola de **J**. Daí a preocupação que mãe revela em entrevista de que ele não deveria ir pela cabeça dos outros, e então, quem sabe, conversar com a psicóloga iria servir para auxiliar e melhorar isso.

No momento em que se fez ato da parte do professor, “ele só diz bobagens”. Ele de uma forma ou de outra está concordando com isso, ainda mais que em casa, a mãe diz que ele fica dizendo “isso e aquilo” (bobagens também). Algo nele está exagerado, mas também está desproporcional o exagero do professor da escola que tropeça escancaradamente com esse tipo de sujeito, dizendo que ele “só diz bobagens”, que **J** “lida” com as bobagens, falando alto durante a aula. Os fatores de encaminhamento de **J** em alguns mo-

mentos são pertinentes com o que está acontecendo e é motivo de preocupação por parte dele também, não só da escola e dos professores.

JY também concorda que deveria ter mais frequência em aula. No retorno à demanda do porque foi encaminhado, acredita ter fundamento esta preocupação da escola e dos pais.

Segundo Broid (2004), o adolescente contorna esses limites, demarca fronteiras, ao mesmo tempo em que as ignora. “A adolescência assim é um interpretante das fronteiras entre o dentro e o fora, o subjetivo e o social, entre o público e o privado” e acrescentaríamos ainda, entre a lei e a transgressão.

O que fica explícito nas queixas de **JY** é que por mais projetos, orientação pedagógica correta que a escola possa ter, como fica a circulação dos alunos, como então ocupar e se apropriar de um espaço que deveria ser deles no sentido de não se ater somente no que está previamente organizado para “dar” conteúdo, ou privilegiar a atividade programada?

Priorizar a circulação discursiva parece ser temida em função do vulto que tomou a adolescência no imaginário social. Então, como aproximar a instituição adolescência da instituição escola?

4.3.2 Sobre as ocorrências

Sobre as ocorrências; um exemplo de: **JA**

E: Tá, mas aí então o que que importa? Tu tá na terceira ocorrência e qual é a questão da escola, aqui, qual é o critério quando tem a terceira? Como é que é feito? Tu sabe?

JA: Eu não sei. Eles não comunicaram meus pais ainda. Eu não sei. Não tenho certeza como é que é.

E: Tá, mas não foi uma coisa individual tua, então. Foi uma coisa coletiva.

JA: Foi coletiva.

Não somente Freud já falava nesta força do grupo, mas Calligaris (2000, p. 36), traz: “...o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue”.

Na escola também a questão é essa procura dos pares. Não fugindo muito a essa montagem de microssociedades, a escola não só não escapa disso, como é local que propicia o encontro desses grupos. No impasse desta moratória e dessas contrariedades de exigências, é mais fácil se opor ao adulto e à força para encarar a realidade (o real que não cessa de vir a tona) certamente neste momento não viria pela maturidade, mas pela união do grupo em enfrentar normas da escola não muito definidas e o que se pode perceber que até as normas claras são alvo dessas irreverências coletivas ou individuais. O grupo adolescente – seja um estilo compartilhado ou propriamente uma gangue – aparece de qualquer jeito como uma patologia aos olhos dos adultos. Os gostos gregários são considerados; pelos adultos; anormais e perigosos (CALLIGARIS, 2000). Por isso, as instituições deveriam ter as suas regras bem estabelecidas para que no momento que fossem interpeladas não ficassem tão atordoadas como o próprio adolescente que fica a detectar esta falta de clareza das regras da instituição. Esse gregarismo cumpre este papel de dispensar os adultos e suas regras. Em muitos momentos as instituições, dão margem para transgredirem e serem insubordinados característica muito próprias dos adolescentes mas muitas vezes facilitada pela instituição escola.

No caso de **JA**, as ocorrências nem sempre são diretamente com ele; mas acaba envolvido. Foi votado como vice-líder, mas foi de “*arreganho*”, não era para ser nele. “*Avacalhão*” com uma pessoa, mas entra a questão de proteger e nisso todos se protegem, no sentido de manter o vice-líder que faz confusões e muitas vezes é considerado indisc-

plinado, sendo assim que ele; com estas atitudes; não vai mexer com ninguém da turma. (Apêndice A, item 14)

Não consegue se sentir seguro para assumir esta posição de vice-líder. Não se acha capaz, inclusive a orientadora teria que realizar nova votação na turma caso ele não assumisse a posição de vice-líder, ou seja, todo um movimento teria que ser feito caso ele não aceitasse. Também costuma ficar raivoso com o controle exercido pela vice-diretora e revela não concordar. O uso da cor e tipo de camiseta é algo que está estabelecido, fazendo parte das regras que podem ser consideradas como bem estabelecidas e esclarecidas dentro da escola, ou seja, camisetas (branca, cinza, azul, ou preta sem estampa, ainda poderia ser lisa de outras cores, mas sem estampas). É combinação da escola então, com pais e alunos; que não podem usar camisetas com estampas, as camisetas devem ser lisas. A questão não é com a cor, mas muito mais com o que pode impressionar os dizeres de bandas de rock. São camisetas com caveiras, sangue espirando... (Apêndice A, item 15)

JA aparentemente não se importa, mas está preocupado e refere que o colega é que implica com ele. Segundo a orientadora e a vice-diretora, “*não é bem assim, ele é um implicante*”. Consideram um guri que tem condições e recursos, intelectuais e compreensão suficiente de conseguir recuperar. Diante de combinações de normas, eles vão descobrindo por onde podem seguir se determinando. **JA** percebeu que com o novo sistema de avaliação, se tirar 5 no último trimestre passa. Nas notas que ele já achou um “jeitinho” de se sair melhor, o problema também segue com o uso de camisetas com estampas tétricas de bandas de rock. (Apêndice A, item 16)

Enquanto **J** parece enredado nas próprias ocorrências, pensando que após várias ocorrências o “cara” pode se ferrar, reafirmando que o que acentua essa passagem também é a escola, na medida em que o destino das ocorrências assinadas em livro da escola não

está muito claro nem para a escola nem para o aluno. Também a medida em que a escola que transfere sua posição de autoridade para o conselho tutelar. Esta falta de objetividade, aumenta o fluxo imaginário destes alunos com três ocorrências, como demonstra **J** também na entrevista. (Apêndice C, item 5).Um outro aspecto que **J** demonstrou foi uma certa euforia para esconder a depressão.

Rassial vai falar dessa oscilação “ansio-depressiva” como algo próprio da adolescência:

[. . .] aquele que interroga o objeto, aquele que questiona as encarnações do Outro, tendo como fundo essa “ansio-depressão” que oscila de um lado a outro; o que dá à cura de tais sujeitos esta alternância ciclotímica, da qual o analista pode fazer o sintoma, que sustenta o sujeito através desses momentos de exaltação, acompanhados de angústia, de panes acompanhadas de depressão – e não somente segundo as variações transferenciais com que joga a histeria, dominante ou secundária, de cada neurótico, mas no núcleo mesmo da análise da fantasia e da desmontagem do sintoma. (RASSIAL, 2000, p. 162)

Com relação às ocorrências de **JY**, ele vai dizer para o professor de Educação Física, depois dele ter ouvido do professor “*vai embora marginal*”, devido a uma discussão sobre a contagem dos pontos no handebol, respondendo; “*marginal é teu pai que te botou no mundo*”. Ao que refere sobre as regras estabelecidas para o jogo, como não muito claras, ou melhor, que não estavam bem combinadas. Quando **JY** passa a usar sua posição de ter sempre razão, passa também a ser arrogante, colocando todos num lugar inferior a ele, como se estivesse acima de tudo. É possível pensar com o caso **JY** na posição ansio-depressiva citada por Rassial, que já foi referido anteriormente.

Desde a puberdade; a característica mais importante é a contestação de tudo que está aparentemente “estabelecido”, o que está dado no social. Então o uso da camiseta estampada é o ato que ressalta essa característica que põe em “xeque” os adultos; as leis

instituídas. Já que as figuras parentais ocupavam lugares idealizados, o adolescente nos mostra, que elas se vêem mal sustentadas, ultrapassadas. (Apêndice B, item 4)

Vem à baila a questão das relações professor/aluno, que se estabelecem dentro da escola, ou seja, não só as queixas dos alunos dizem respeito as dos professores como as dos professores dizem respeito as dos alunos. O ambiente de ensino-aprendizagem envolve um campo de relações muitas vezes conflituado que se estabelece entre professor e aluno. Em relação aos professores, Freud faz alusão às imagos parentais:

A psicanálise nos mostrou que atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. (FREUD, 1976 [1914], p. 286-7)

J passou pelo conselho da escola, devido a várias ocorrências com professores e colegas. (Apêndice C, item 6)

Na realidade o que normalmente acontece é que o aluno não passa de forma padrão por esses passos, ou até poderá ir até o conselho mas não será expulso. O freqüente é tendo um ponto culminante de ocorrências em torno de 3 ou 4, chama-se os pais para uma reunião com o conselho da escola. Fazendo pensar no caso **J** que as regras não são claras, a escola propicia então as fantasias criadas por ele em torno disso. O que sugere que quanto mais obscuras as regras da instituição escola; mais fantasias e confusões geram nos sujeitos que a compõe. (Apêndice C, item 7)

Reforça aqui a idéia que ele faz um passeio imaginário do que possa conter dentro dessa reunião de conselho após várias ocorrências, se sentindo perseguido. Quanto mais

solto fica a ação da escola sem objetividade em relação ao passo seguinte às várias ocorrências; pior ficam as relações que se estabelecem dentro da instituição.

4.3.3 Comparação entre a escola particular e a pública

É possível notar nesta pesquisa, através do discurso dos três sujeitos trabalhados; que os mesmos vieram da escola privada para a pública e que este fato já produz uma diferença de adaptação (ligação) dos adolescentes envolvidos na instituição.

Com relação às escolas em que esteve **JA**, ele compara a escola anterior com a atual, referindo: *“era maior e por isso não conhecia todos”*. Na nossa escola (pública) é menor e todos se conhecem. Passou para escola pública porque os pais perderam a condição financeira que tinham anteriormente e a escola pública passou a ser a opção, por ser mais econômico. Na escola anterior; reprovou em matemática, português e inglês. Pensando no caso **JA** e também no **J**, o sujeito tem que ser visto, quer dizer, escutado num todo, ele não é um *“revoltado”*; ele não é um *“indisciplinado”*; ele é mais do que isso. Lembrando **J**, pois se dizemos assim ao aluno é um *“revoltado”*, apesar da mãe já o nomear dessa forma, a tendência é ele identificar-se com isso. Nosso trabalho é poder desdobrar isso e o sujeito receber como uma possibilidade de reconhecer que mesmo com o ato cometido ele pode ser mais do que isto. Perder a condição econômica vivida anteriormente não é somente uma questão de falta de dinheiro, mas afetou estes sujeitos num todo. É necessário procurar dar sentido a essas atitudes tomadas, e tentar escutá-los em sua originalidade e não fazê-lo acreditar que ser bom aluno é o mesmo que ser submisso e obediente. É importante frisar isto, pois acreditar nisso é acreditar que os educadores desempenham um papel de destaque na construção da subjetividade humana.

Temos também a situação ocorrida com, **JY**, para ilustrar a troca de escola afetando em vários pontos e a contínua comparação entre uma e outra escola. (Apêndice B, item 5).

No caso do **J**, durante os primeiros anos, estudou em uma escola particular, depois passou para a escola estadual por problemas financeiros que, segundo a mãe, falando da última escola, “não tinham controle” (ele fez um ano antes de vir para nossa em uma outra escola pública). Os alunos brigavam muito e **J** sentiu muito a troca de escola. Segundo a mãe acredita, há uma “carga” grande sobre ele. Entende que ele sentiu muito a troca de escola, principalmente por sair da escola particular para a pública. Ela acredita que porque ele é ativo a escola estranha, já que quer crianças quietas. A mãe de **J** reclama dele, pois anda chamando-a de “mocréia”, de “isso e aquilo”, “está revoltado”. Quando começa não pára. Segundo a mãe ela ainda pode dar um puxões de orelha nele, relatando que ele fica tirando um “sarro”. (Apêndice C, item 8)

Para a mãe de **J**, a escola pública é um fardo. Essa troca de escola não deixa de ser reveladora de terem, o pai e mãe, fracassado no trabalho. Ou seja; a mãe iniciara uma escola de informática, que não dera certo e por isso matriculou **J** na nossa escola, que por sinal situa-se próxima. No caso do pai, não foi possível manter uma casa de massas e agora; sem trabalho; mora com a mãe, ou seja, é um pai que voltou a ser filho. Surge então a escola pública como um declínio e não como uma ascensão. Para ilustrar essa questão podemos repetir uma frase da mãe de **J**: “há uma ‘carga’ grande sobre ele”. Essas idéias da mãe tem um efeito sobre o filho, a mãe não sabe em quem ela deveria confiar e apoiar-se. Por um momento acredita que o filho está certo na forma de agir dentro da escola, em outro acredita que a professora está certa sobre o que ela disse e falou em aula. **J** fala da “boca para fora” que se preocupa se reprovar, mas a forma como mantém as relações na escola mostra

que não parece tão preocupado assim. Como não está bem estabelecida a relação de confiança com nossa escola, ficam abalados os ideais dos pais construídos para esse filho. Então a confiança entra em “risco”; tornando as relações de compromisso e contrato entre pais/filho e escola muito mais difíceis.

Complica-se mais ainda quando aparece como um imperativo, o conceito “seja bem sucedido”. O sujeito, para sair dessa posição de ser submetido ao imperativo materno, deveria tomar uma certa distância, elaborando um saber que lhe é proposto e que certamente vem das figuras parentais.

Cordié pode nos ajudar a pensar sobre o que pode fracassar aí:

O fracasso escolar da adolescência é, freqüentemente, uma retomada da crise edipiana. O adolescente deve também superar a prova da separação, mas a crise se complica com as novas relocalizações das questões de identificação: o ideal do ego, calcado, mais freqüentemente, nas imagos parentais, posto em questão, e os estudos, valorizados pelo meio, são a contrapartida do desejo de emancipação. O desabrochar pubertário com a necessidade do sujeito determinar suas escolhas sexuais vem submeter ainda mais as referências de identidade. Todos sabem o quanto são difíceis as turmas do secundário! (CORDIÉ, 1996, p. 29)

JY, falando da primeira escola e também o quanto acha a escola atual monótona.

JY: Eu não consigo ficar parado. Lá tem a seleção do colégio: não param, treinam terça e quinta, participando de campeonato, gincana, é correria desde o início do ano. Pra ti vê: (...) de camisa, onde vai fazer a camisa, o nome da turma... ã... é tudo correria, tu não pára lá. Tá sempre em função de alguma coisa lá. Eu não consigo ficar pa... eu me acostumei ao sistema deles nove anos lá, desde o prezinho. Aí eu não consigo ficar parado. Até no início do ano eu tive uns probleminhas com a professora de Educação Física.

Na questão das discussões com professores ele sempre vai buscar e defender a sua razão, acusando a escola de “monótona”¹¹. Não conseguindo perceber muitas variações, mas estabelece algumas diferenças e se declara ainda envolvido com a primeira escola.

¹¹ Monótona: segundo Aurélio (1999): uniforme, fastidioso, uniformidade fastidiosa de tom.

A ligação com a escola A é muito forte e; mesmo ele participando da decisão de troca de escola; não consegue desligar-se do jeito da escola dos colegas e dos amigos que fez e que mantém até hoje. Não perde o contato com os colegas e relembra e revive no contato com eles que é freqüente.

JY: Acho que... nem sei se ela ainda é. Eu sei que ela convidou todo mundo do colégio A e me convidou também. Eu conheci ela ano passado na festa de um amigo meu, de uns colegas meus do T lá do colégio A. Daí a gente ficou tri amigo assim. Daí eu tava sempre falando com ela quando tinha festa na casa de uns colega meu aí, a gente conversava. A gente ficou tri amigo, aí ela me convidou agora. Como diz: eu não perco o contato com todo mundo. No colégio A, tem piscina...

A questão de não se desligar da escola anterior fica evidente e por isso faz comparações e quando começa a estabelecer transferência com a escola atual logo fica sujeito a questionamento. Isso dificulta seu entrosamento, na escola atual.

4.3.4 Espaço público

Dentro de uma visão de promoção da saúde mental; se poderia pensar que a psicologia e o atendimento individual requerem o desenvolvimento de um trabalho integrado com diversas disciplinas (Inter e Multidisciplinar). Então a promoção de saúde no âmbito escolar requer uma interlocução com diversos campos como: saúde, meio ambiente, trabalho, moradia, cultura, música, educação física, alimentação saudável. Uma preocupação ainda relevante quanto ao trabalho do psicólogo na escola é em relação ao sujeito e sua estrutura de personalidade e com os efeitos conseqüentes que podem causar nos estilos de vida e na própria pessoa, como por exemplo: os atendimentos individuais de psicologia. Reforçando que a saúde se cria e revive na vida cotidiana, nos centros de ensino, trabalho e lazer (OMS- Promoção da Saúde, 1999). Como refere Dimenstein com o título “Educação

Cura”, em palestra por ocasião do lançamento da campanha do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, “Te liga, Gravidez tem Hora”, em maio/2005. Transformar a escola em um espaço privilegiado de análise, discussão e reflexão da realidade e de cura. Kupfer (1992), comenta: “Se a palavra detida que fez adoecer, então a palavra recolocada em circulação que poderá “curar”. A palavra faz adoecer; a palavra cura.”

Mello (2004) afirma que a escola pública é como um espaço em que o sujeito passa da escola infantil à universidade, ela acompanha um sujeito que nunca é o mesmo no transcorrer de sua existência. A escola é considerada como um importante lugar para desenvolvimento, trabalho em educação e saúde podendo eleger criança e/ou adolescentes como alvo.

É junto com os iguais que o adolescente está às voltas e alimentando a paixão da descoberta que o grupo pode não só proporcionar, mas potencializar. Eles são levados pela força da paixão que o grupo propicia, vão buscando fazer borda lá, no limite do proibido.

Sendo a escola um integrante do Grande Outro, buscar a singularidade do aluno (encaminhado) ou do professor (encaminhante), não deveria ser somente trabalho do psicólogo da escola. Basta ver o gosto de **J** pela rádio comunitária e o quanto ele se identifica com o E Coutinho o “cara” que tem um programa e é amigo dele, e daí ter a idéia de um nome específico no programa, **J LOCK**. Ser “cineastra”, o gosto pelos jogos, propicia que ele se encontre como na locutagem; batizando-se com nome próprio e tudo. No caso do **JA**; o gosto pela história, por filme de história, jogos de computador, mostram seus desejos internos expressos de alguma forma nestas pequenas atividades, mas que parecem grandiosas. Não esta longe do caminho trilhado por estes adolescentes rejeitar programas limitados como os das escolas e que aparentemente se apresentam sem sentido.

JY gosta de esporte, também paralelamente tem que se ocupar da vida amorosa dos pais e experimentar junto a tudo isso a sua própria vida amorosa. No momento desta análise só estes dois últimos fatos citados já ocupam o suficiente sua vida. Pensando no caso de **JY** e retornando à trama do Édipo e de como algo que resta do Édipo passa a ser transformada em tendências sentimentais, utilizando-se dos traços de identificação resultantes no momento da operação do adollescere, levando então, a uma virada edípica, (espécie de ver o outro lado dessa relação triangular), que deverá necessariamente dar lugar ao amor e a essas vivências amorosas.

Corso, em *Adolescência e Experiência de borda*, vai referir-se ao amor na adolescência:

O amor não vem destruir conquistas, apenas revelar o que clama ainda por resposta. A colocação lacaniana antes referida, do Complexo de Édipo como puberdade psicológica prévia à fisiológica, autoriza a pensar a adolescência como época de gestões amorosas da intensidade daquelas, mas agora feitas fora da família. Isto significa contabilizar os restos de amor que todas as operações anteriores deixaram pendentes e com eles fazer uma colcha de retalhos. Esta é a que vai se levar para a cama quando se cresce. A vida é como uma dízima periódica, um cálculo insolúvel, cuja incompletude vai mobilizar a sucessão das tentativas, as orquestradas pelo desejo e sua tradução poética, o amor. (CORSO, 2004, p. 134)

Os casos de **JA**, **JY** e **J**, vem “carregados” dos problemas de casa e por isso são encaminhados *dentro da escola* ou *para a escola* através dos pais, mas a escola tropeça com dificuldades imensas nestes tipos de sujeitos que fogem minimamente do esperado e passa a cumprir um papel inibidor. Não estou falando aqui de castrador como conjunto de normas a serem seguidas dentro de uma instituição, a questão é mais do que normas. Dolto (1990) cita um levantamento feito da história de escolarização de Huxley, Hegel e até mesmo de Darwin, mostrando que foram até mesmo considerados medíocres, e continuando em suas colocações; vai reforçar sua posição quando diz: “Na maioria dos

casos célebres, ele se revela bem antes dos vinte anos. Mas a família, a escola, a Igreja lutam contra a tendência do ser humano a precocidade". Ela ainda vai ser mais incisiva na referência: *"A utopia é a realidade do amanhã. A população adulta aniquila a ânsia do adolescente, quando lhe diz impossível"*.

O exemplo no caso de **JY**

JY: Não muda nada, sempre... tipo nos outros colégios. Tem professor que leva pra rua, sabe descontrair a turma. O único que faz isso é o de história.

Fica bem explícito nas entrevistas o gosto de **JY** por campeonatos e coisas extra curricular, ou seja, fora do conteúdo programático, ou ainda como refere Dimenstein, *"rotina curricular"*.

Senão a aula é monótona, as coisas sem graça; e pensar assim num mundo que anda numa velocidade globalizante, é pensar na direção do apagamento do desejo. O desejo de saber vem na medida que há uma relação do pai e da mãe, que é dos adultos e que não é das crianças. Voltando à idéia do Édipo; passará a ser uma mediação de "como lidar" com o interdito do incesto, de renúncia ao desejo corpo-a-corpo do genitor do sexo complementar, bem como uma eventual aceitação da morte possível dos pais, sem culpa mágica ao pensar nisso. A regulação do **JY** está neste ponto, daí a sua comparação do professor de educação física com o professor de história. Segundo **JY**, ele tem outro jeito de dar aula e tenta explicar que este tipo de professor sai fora de como é uma aula monótona, repetitiva, que obedece à seguinte seqüência: primeiro pega o livro, segundo abre o livro, terceiro pega e faz, e depois tudo outra vez.

Mello (2004) pode contribuir com um pouco de história para nos situarmos neste momento que estamos vivendo no espaço público da escola:

Sabemos também que a partir do advento da modernidade, nossa sociedade ocidental deslocou a centralidade da comunidade para a família – ou seja, do campo público para o privado – como referência dos indivíduos, esvaziando, concomitantemente, estas cerimônias ritualísticas, marcadamente após a revolução industrial. Em seu lugar instalou-se um vazio, que passou a convocar nova operação psíquica para dar conta da desmontagem da identificação infantil, na qual o sujeito precisa apropriar-se da identificação especular que sustentava seu ser no olhar e na voz do Outro, quase sempre encarnado no campo parental. Essa operação psíquica, que portanto, não pode ser delimitável cronologicamente, é o que a psicanálise chama de adolescência. (MELLO, 2004, p. 57)

Distingue-se das demais instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar através da construção de conhecimentos resultantes do confronto de diferentes saberes: aqueles trazidos pelos próprios alunos, seus familiares, os saberes dos professores, os saberes da própria instituição, que irão expressar os desejos, valores culturais próprios – os que estão contidos nos conhecimentos científicos veiculados pelas diferentes disciplinas os divulgados pelos meios de comunicação, nem sempre conectados e integrados. Todo essa “caldeirão” de conhecimentos e informações deverão de alguma forma conviverem na instituição escola.

DIMENSTEIN numa reportagem, “Experiência com Samba ensina o prazer de aprender” coloca:

Mais difícil que levar o samba para o pátio era levá-lo para a sala de aula. Nisso está um dos pontos mais férteis dessa experiência. Professores sentiram-se provocados a deixar a rotina curricular de lado e tirar proveito do samba nas aulas de português, história, geografia, e até ciências. Exemplo óbvio: aprender gramática por meio das letras de música.

Nestas últimas décadas surgiu para poder acalmar a ânsia do aprender num mundo que se transforma a todo o momento o que muita gente chama de psicologização ou medicalização dos problemas de aprendizagem. Num tempo não muito distante; os professores tinham que dar conta por si sós da tarefa de ensinar, raramente recorrendo ao auxílio de outros profissionais. Agora isso se mostra mais pulverizado, ou seja, contando com vários

tipos de profissionais das mais diversas áreas, buscando atualmente auxílio, encaminhando o aluno com dificuldades ou por sentirem-se com dificuldades de “lidar” com esse aluno; quase que os entregando inteiramente aos cuidados de outros profissionais como se não tivessem nada a ver com o que estava ocorrendo.

O mundo, a realidade que se impõe, as instituições que compõem esse mundo que nos cerca; tem uma determinada função sobre o sujeito. Contamos com aspectos teóricos que indicam que o sujeito já esteja constituído desde a organização edípica que o determinou, mais precisamente a “exterioridade”; que pode ser chamada como “Campo do Outro” para Lacan (passim), fazendo com que o sujeito recorte e monte como uma filigrana essas demandas do mundo que o circunda.

Para a psicanálise, Freudiana e Lacaniana, todo o aparelho psíquico será mapeado com letras e palavras como uma carta, diante da qual responde com: palavras, sintomas, angústias, inibições, atos falhos, sonhos e fantasias a essa demanda do Outro¹².

Mello em:

O reconhecimento do Outro que, contudo, precisa ser reinventado – continua sendo determinante para a fundação do espaço subjetivo em que o adolescente possa afirmar sua singularidade e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como igual perante seus pares. (MELLO, 2004, p. 58)

Com todas essas características do sujeito adolescente; seus atos diante desse regime de funcionamento do campo do Outro, poderão ser concebidos como respostas à demanda dessa instituição ainda importante como é a escola e onde o adolescer se mostra e se produz a todo momento. Podemos ver isso nos discursos dos encaminhados **J, JA, JY**.

A questão é trabalhar e pensar sobre o que ocorre muitas vezes nesse atordoamento próprio da adolescência, na descoberta do que é do Campo do Outro e como se dá a sim-

¹² Outro, Outro: (CHEMAMA, p.156). Lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo

bolização por parte do aluno adolescente. A busca de mais dados é que nos permitirá avaliar e pensar a idéia de como está transcorrendo a adolescência e suas relações com os adultos em nossa cultura.

Meira (1995), indaga:

Poderíamos nos perguntar sobre estes atos, e pensar a respeito deles como sendo uma busca, em ato, de marcar um lugar que lhes é demandado ocupar pelo Outro, ali onde só encontram “muros”? Os adolescentes picam os muros dos outros, das escolas, ocupam, insistentemente, espaços que não são seus mas aos quais são chamados a aceder. (MEIRA, 1995, p. 101-104)

A instituição escolar pode ter seus entraves, mas proporciona espaços; talvez como a condição do analista, espaços como um espelho, e que podemos pensar que os mesmos existem. É claro que os espaços para circular idéias, conhecimentos, atividades tradicionalistas vão existir seguidos de problemas, defeitos, como toda a instituição, e é desse ponto que tem que se partir ou seguir, para encontrar possibilidades. Lugares que possam circular e se projetar envolvem travar relacionamentos; conhecer pessoas, namorar. Como no caso de **JY**: o que fez ele não se arrepender de ter trocado de escola foi ter conhecido a namorada. Permitindo assim possibilidade para que ocorram relacionamentos desde amizade até mesmo namoro e o livre trânsito no ambiente escolar; incluindo várias vertentes de saberes formais e informais que geram ou não polêmicas; envolvendo interesse do que é público. É importante e quase necessário em uma instituição desse porte permitir a expressão das diferenças individuais. (Conforme **J**, na entrevista relato sobre os jogos de YO-GI-OH).. (Apêndice C, item 9)

No fracasso escolar relatado por Dolto (1990), essa competência de dominar determinados campos como os jogos quase exige que o convívio com esta faixa etária acabe

que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina.

demandando de alguma forma um entrosamento com o assunto. Caso o professor não tenha o entrosamento, acaba por se envolver para retirar os jogos e deixar retido até que se resolva o impasse, apostando no uso inadequado destes jogos pelos alunos em relação ao que foi previsto e organizado para a turma naquele momento. Os jogos e as estampas com frases das bandas de Rock fazem parte do cotidiano deles e, por tabela, dos professores e adultos que convivem com eles. Outro aspecto do dia-a-dia é o quanto vale cada um e o jogo competitivo, o mundo competitivo, o “jogo de poder” é assunto bem conhecido de todos. Resta aos que escutam a possibilidade de entender esse discurso. A tendência dessas tribos temáticas é formar seus grupos e se agregarem: enfim, se reconhecerem, pelo tema abordado.

A origem do sujeito deverá ser perguntada a partir desse *après-coup*. O ato educativo é um pouco isso e não poderá ser uma organização a priori. Ao integrar esse grande Outro, a escola também está como um lugar que viabiliza esses atos, esses “deslizes”, e é nesse vazio, repetitivo, que pode produzir sentidos e daí termos quem sabe o ato como criação. Mais do que propiciar uma outra possibilidade de escuta para **J**, **JY**, **JA** e seu pai, é importante o fato de escutar os sujeitos envolvidos nessa trama pedagógica com a escola.

O que impede o papel dos profissionais da escola de forma eficaz? A posição discursiva de cada um falando e podendo ser escutado, é sempre uma tarefa difícil que encontra sentido ou falta de sentido, mas propicia um reposicionamento dos sujeitos envolvidos.

4.3.5 Do lado do encaminhado

JY, 15 anos, 8ª série

JY: Não, pra um professor chegar a ponto de me dizer, de me chamar de marginal. Quem é ele? Ele como professor tem que dar exemplo dentro do colégio.

Não fazer isso, esse fiasco que ele fez. Por isso que eu digo: isso aí não é professor. Não sabe dar... não sabe levar o aluno.

O comentário que ele fez sobre a partida de handebol foi:

E: dá uma apitada e tu já fica furioso. Quem sabe fazer menos tempestade em um copo d'água.

JY:Estão ali para comparar? Estão ali para dar aula. Se dizem "professor". Qual é o papel deles? será que eles sabem?

JY vai expressar que a nossa escola é inexperiente, que não sabe lidar com o aluno. Chega a afirmar que, ao contrário, são os alunos que levam os professores. O vínculo com a escola A não se compara com o vínculo que se formou na nossa escola. O ideal de escola para ele tem mais a ver com a escola anterior. Ele mesmo questionou a escola, a filosofia, a forma da escola se posicionar diante de determinados episódios, enfim, muita coisa está em questão. Estaria dizendo que é o aluno que ensina o educador a como lidar com o educando.

Quando participa e decide a troca de escola (privada para pública), ele mesmo passa com o tempo a desbancar os ideais da nossa escola, ou não os encontra como ponto de referência, (ocorrem os aspectos dele mesmo como já foi comentado anteriormente mas certamente entram aí os aspectos da escola). A escola deverá ter uma filosofia bem clara e ser referência para todos. Segundo **JY**, o professor de história da escola deixa-os rirem e isso não atrapalha. (Apêndice B, item 6)

“Calar a boca” parece uma tortura para **JY**, ou ainda, se fechar, se trancar, também é incompatível com um espírito escolar, é uma colocação impactante da parte dos professores. O professor é o que sabe e este fato é incompatível com o jeito de **JY**. Ele diz: *“O meus colegas ficam quietos eu vou revidar”*.

O **JY** não consegue entender onde começou a confusão com professor, mas quando tocou na questão da masculinidade dele, no que o constitui como sujeito que tem razão,

“C Forte”. É como se o professor invadissem a sua privacidade sem a mínima solicitação e de forma agressiva, constringendo e não reconhecendo tal invasão.

JY vai colocar que com relação à mãe é diferente.

JY: Até pra ela é bom. Pra ela não ficar... às vezes ela quer falar pra alguém só que não fala. Fica guardando assim. Daí é bom. Também, ela sabe que ela... pode sei lá, confiar em mim como um filho. (Mais esclarecimentos, consultar anexo B item 7)

O que há de tão insuportável na vida adulta para compreender a adolescência, que repercute nos professores o fato de também serem intolerantes com as variações de humor e a impetuosidade adolescente? Na mãe dá para confiar; no professor e no pai não está sendo possível. No caso do **JY** com o professor de educação física não foi possível estabelecer uma relação de confiança.

JY: Não sei porque todos os anos foi assim, pra mim todos os professores de história foram os mais legais assim que eu tive. Eles os únicos que cativam.

Tem a ver com o jeito do aluno, mas tem a ver com o jeito do professor também, e o que isso mobiliza em ambos.

Segue:

JY: Um pouco. Pra mim, pelo menos, tem. Eu gosto de história....Ele faz, vamos dizer assim. Por exemplo, numa guerra: eu sou os Estados Unidos, e o outro é a Alemanha.

Comparando modelos e ídolos e relacionando à escola, se poderia pensar da escola continuar ocupando um lugar de referência, de tê-la como parâmetro para construí-la no sentido do espaço do discurso que estabelece com alunos e pais e como se ocupa desse lugar na vida das pessoas. Segundo Dolto (1999); “É sempre essa busca de agradar ao outro que hoje se transforma num coletivo em vez de ser o indivíduo”. E nisso faz parte até de como o aluno agrada ao mestre e de como o mestre procura se aproximar do aluno. Parece

existir uma preocupação outra de um discurso que agrade na média, o discurso de massa, deixando de lado o sujeito em si.

Ainda Dolto:

Na medida em que as famílias não lhes propõem rituais de passagem, que os mais velhos são, eles próprios, completamente desqualificados em matéria de vida, os jovens, reagrupando-se, acotovelando-se, empregando uma linguagem um pouco mais gestual, agem como se inventassem novos intercâmbios ou como se vivessem contra a sociedade, achando que poderiam inventar coisas novas. E eles têm razão. É a vez dos jovens criarem, não dos adultos. (DOLTO, 1999, p. 56)

Tem o jeito do professor, mas tem o gosto dele **JY** por história. Outra questão que ele aprecia é a “correria”: *“Faz meu tipo”*. O que atraía na escola A é que não ficavam parados, é tudo agitação (correria). O pessoal vai, faz camiseta, joga e é na base da correria. *“Como campeonato, é tudo correria, campeonato é correria”*

Podemos ver isso nos discursos dos encaminhados **J, JA, JY**. Com todas essas características do sujeito adolescente, seus atos diante desse regime de funcionamento do campo do Outro, poderão ser concebidos como resposta à demanda da instituição. O psicólogo escolar entra num movimento de ocupar este lugar de um sujeito que sabe para quem sabe abandoná-lo - estar e não estar ao mesmo tempo neste lugar, suportando a transferência desses acontecimentos que se montaram e que conduziram ao encaminhamento para atendimento psicológico individual desse aluno.

4.3.6 Do lado do encaminhante

Os encaminhamentos na sua maioria parecem motivados por queixas aparentemente disciplinares. Se existem dificuldades escolares de origem pedagógica (cognitivas) – não deixa de ser verdade que essas queixas encobrem quase sempre outra coisa. Procurando

não tomar ao pé da letra o que o encaminhante (pais e professores) pede e demanda através do encaminhamento e procurando entender dentro de uma leitura psicanalítica, busca-se através dessa escuta com que apareça um campo das dificuldades da instituição escola. Essa primeira demanda em princípio fica dissimulada, fixada, através das queixa de que os sujeitos encaminhantes tomam como que para se apoiar diante dos vários problemas da instituição escolar. E quem sabe através das entrevistas com o encaminhante, com a idéia de acompanhar o encaminhado e tendo sempre como referência a queixa inicial, com isso pode-se desvelar o que se entreabre de não comunicável e que irá aparecer nos discursos (palavras) destes sujeitos. Para ilustrar este trabalho de escuta psicanalítica na escola Manonni (1990) refere-se a esse jogo de palavras que se desenha na instituição escolar, a ordem determinada que tem a ver com diferentes termos que apontam para a forma do sistema estabelecido.

Alguém na escola tem que estar disposto a escutar. Como os pais também estão sendo impulsionadores destes encaminhamentos parece que isso está acontecendo mais com certa abertura ou, se é possível dizer, com um ingresso maior dos pais na escola, até mesmo por necessidade deles próprios, o que acaba forçando uma entrada.

Inspirado e esclarecido por idéias psicanalíticas, o psicólogo escolar ocupará um lugar designado pela transferência, mas também quando for necessário abrir mão dessa designação. Às vezes tem que ocupar um lugar e também poder ter a percepção em muitos momentos de abandonar esse lugar, posição não somente teórica mas importante como restauradora de alguns discursos aparentemente muito bem instalados. Essa base teórica, já anteriormente colocada no trabalho, é a de uma presença humana que escuta e permite parar para pensar. Os recortes desses relatos, dos casos referidos aqui, não possuem uma conclusão, senão apenas um movimento em direção a uma resolução.

O que se poderia dizer é que esses movimentos dos casos em tratamento clínico ou com a intervenção do psicólogo na escola lembram, em síntese, os momentos a que a literatura alude em relação a “O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise” (LACAN, 1985): as queixas que envolvem as repetições que incomodam os sujeitos consigo mesmo e nas relações dentro das instituições com as quais estão diretamente envolvidos. No caso de **JY**, segundo a coordenadora pedagógica (D) que o encaminhou, ele “mata aula” e falta muito, não melhorou muito nisso ao longo do ano, ou melhor, ao longo do semestre. Ela demonstra uma certa preocupação em recuperar o que ele não tinha conseguido alcançar em termos de conteúdo, na medida que foi exposta a avaliação quantitativa. Segue referindo que ele tem baixa auto-estima, triste em algumas situações em sala de aula, mas muito carismático com todos. Quanto ao pai e mãe não sabiam como lidar com ele, um exemplo de possível intervenção clínica é de que o pai e a mãe conversavam pouco com **JY**, ou melhor, a mãe ultimamente só conversava sobre os problemas do casal e entregava para ele esses problemas. A coordenadora pedagógica referiu que ele disse assim: *“o cara não tem condições de passar, quando o cara tem outras coisas na cabeça”*.

No entendimento do sujeito inserido na instituição escolar, Mannoni colabora dizendo que “Todo sujeito acha-se portanto inscrito numa linhagem, segundo certas leis. A análise mostra-nos que a sua relação com essas leis adquire uma significação não só no seu desenvolvimento mas também no tipo de relação que vai se estabelecer em seguida com o outro”.

Em entrevista comigo e a Coordenadora Pedagógica da escola de **JY** é possível ter como exemplo:

E: Aí eu não sei o que que tu pode dizer mais dele.

C: Assim ó: poderia demonstrar mais interesse, responsabilidade, né? Durante o proce... o tempo escolar que não foi o que ele demonstrou.

Através da descrição da Coordenadora Pedagógica, ela segue referindo as queixas iniciais em relação ao aluno **JY**, ou seja, ele continua não demonstrando interesse, responsabilidade, não alterou para melhor. Então, após o atendimento psicológico, no que diz respeito ao resultado quantitativo, a alteração foi mínima. Ainda a Coordenadora Pedagógica:

C: É, no terceiro trimestre ele demonstrou um pouco mais de... de interesse um pouco mais de responsabilidade, mas não foi o suficiente pra ele alcançar a aprovação. Ele demonstrou, mas não foi o suficiente.

A maior alteração descrita no relato da Coordenadora Pedagógica, foi de que **JY** mostrou um pouco mais de interesse, em vir para escola, mas ainda considerado por ela mínimo.

C: Triste em algumas situações em sala de aula. Tinha horas assim, pela colocação dos professores, tinha horas que ele meio que saía do ar assim, e... processo familiar difícil. E um menino assim... ã... no grupo ele... no grupo de colegas ele é um menino assim que tinha o carisma com todos, entendeu? Assim, ele é amigo de todo mundo. Se relacionava com todos, dentro do grupo, assim.

A coordenadora pedagógica procura com dificuldade juntar ao desenvolvimento emocional o seu entendimento de como isso foi se produzindo, numa explicação cognitiva, como se fossem coisas separadas e sujeitos separados. Arrisca nomear de tristeza e baixa auto-estima o que o percebe no **JY** e é considerado por ela e por outros professores um “menino de carisma”. Ele se relaciona com todos, mas isso não facilitou a parte cognitiva, o sujeito parece ser analisado por compartimentos. Os pais tiveram que ser chamados por vários episódios, bolinhas de papel, desacato ao professor e daí segue.

*A gente fez várias tentativas como escola para poder ajudar o **JY**. A gente estava centralizado nele ou melhor, em uma única pessoa, será que não deveria ser um trabalho em conjunto?* A Coordenadora Pedagógica faz um levantamento da história de **JY** e o que poderia estar sendo “pesado” para ele no momento:

C: Acho que todas características dele, assim ó: como filho único, né? Do casal. Do casal já tava muitos anos juntos. Tem toda aquela expectativa como tu cria, coisa, né? E quando assim, o casal começou se desestruturar eles não souberam dá o atendimento pro **JY** como acho que o **JY** precisava. Porque eu acho que ele era muito bem tratado quando o casal era bem. Eu acho que ele era uma criança muito bem acompanhada pelos dois quando o casal era junto. E depois quando o casal se desestruturou, cada um ficou pro seu lado e o menino... e ele também não teve suporte psicológico pra ele caminhar com as próprias pernas. Eu penso assim. Porque essa desestrutura dele vem desde que essa função dos pais tão... essa função da separação dos pais. Eu acho assim, ó: ele, ele como ele era filho único, tudo girou em torno dele, o casal. Como o casal se desestruturou, o casal não teve como organizar o **JY** pra ele ir com as próprias pernas adiante. O **JY** fez parte de toda essa desestrutura e não teve suporte, ele...É a posição de estar dando suporte.

A coordenadora pedagógica atribui que os pais não tiveram mais condições de organizar a vida de **JY**, ao contrário de como se preocupavam e se ocupavam dele anteriormente. Ele teve então que procurar organizar a vida dos pais. E a coordenadora pedagógica vai além, chega a levantar que a escola poderia ter outra proposta pedagógica com um aluno como o **JY** repetente.

A coordenadora da escola de **JY** disse assim:

C: é, mas o cara não tem condições de pensar isso na cabeça, porque o cara tá muito preocupado com um monte de coisas”. Então ele coloca assim que o professor também exigia dele, mas que ele tinha outras coisas na cabeça que não tinha condições de entregar de fazer as coisas que eram necessárias, né? (Apêndice B, item 8).

A posição de dentro da casa dele é essa, ou seja, quem é que fala mais grosso. É em princípio quem manda? A última palavra de quem é? É a dele? Então a coordenadora pedagógica levanta que nossa escola parece que não faz nada, mas refere que não é verdade. Explica: *“Podemos até pensar que a escola até usa de bons e criativos recursos, mas com alunos desse tipo ficam limitados”*.

Para continuar pensando a posição da escola nestas situações em que a coordenadora pedagógica levantou poderíamos citar Mello:

De um modelo autoritário e conteudista a escola não teria exagerado sua pauta de transformações basculando no seu exato oposto? A autoridade, para ela necessária, do professor, estaria ameaçada a partir de uma formação pedagógica demasiado generalista, emancipada da matéria a ser ensinada, o que produziria uma relação professor-aluno por demais simétrica, numa hegemonia da noção pragmática de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos, substituindo demasiado radical e indiscriminadamente o aprendizado pelo fazer e o trabalho pelo brincar, o que manteria a criança mais velha o mais próximo possível da primeira infância (vale aqui considerar a magnitude do ato que o adolescente deverá fazer para mudar de posição). (MELLO, 2004, p. 238):

O pedido que chegou até a Coordenadora pedagógica é como que para ocupar um papel intermediário desse problema familiar que, como bem disse, segue independente da troca da instituição escolar. A instituição escola, no papel de mediadora entre pais (família) e o filho (aluno), abriu quase que forçadamente um lugar, uma via de acesso, mãe/pai e escola, passando a ser canal de comunicação que foi recuperado e que estava perdido temporariamente dentro da família. Fica bem claro que **JY** se posiciona e é tomado como o canal de informações e confidências do casal, sendo que a escola está no meio e não atrás disso, ela é tomada como mediadora e talvez até esse momento esteja cumprindo este papel.

A coordenadora da escola de **JY** acrescenta:

CP: Sim, eles pediram encaminhamento, porque já não sabiam como lidar com essa situação com ele, né? Falta de diálogo em casa. Ele conseguiu o diálogo na escola. Porque o que ele colocava é que o pai não conversava e a mãe não conversava. Então na escola que ele conseguiu esse canal pra abrir o diálogo inclusive até entre os pais. Por que o dia que os pais vieram, porque nós chamamos numa ocorrência que teve, o pai não falava com a mãe. Um não falava com o outro. Depois de muito a gente conversar, que daí os pais começaram um com o outro a de novo manter um diálogo. Que até então era uma coisa assim sem... (Apêndice B, item 9).

A coordenadora da escola acredita que a escola deveria ter dado esse suporte. Citando que, assim como **JÁ**, sua família também veio pedir ajuda. Assim, no tripé família, escola e aluno, a família parece a mais debilitada, sem condições de dar seguimento ao que se propõe e combina com a escola. Em muitos momentos nem consegue propor nada para a

escola, ou seja, chegam os pais com um discurso: “*Não sei mais o que vou fazer com esse guri*”. Temos o exemplo da coordenadora pedagógica da escola de **JY** quando relata:

C: No sentido dos professores terem, terem uma outra proposta pro menino... a pessoa que tá repetindo ela não pode ter a mesma proposta que levou ao fracasso. Então a gente tinha que ter tido um outro... mas esperávamos que os pais tivessem dado um suporte que a gente solicitava, mas não deu, né?.

Se **JY** continuar assim, a queixa da escola é que ele vai repetir o ano novamente: algo teria que alterar para ele pudesse sair dessas dificuldades escolares, (psicológicas/cognitivas). O que fica claro na fala da coordenadora é uma cisão em sua análise. É possível perguntar: Será que os entendimentos na escola não são assim compartimentados?

O afetivo de qualquer sujeito não pode ser dividido, principalmente para entendê-lo. Ele pede socorro, chama a atenção. A coordenadora pedagógica salienta um possível uso de drogas da parte de **JY**, parecendo aí surgir uma crítica à psicóloga por não descobrir ou perceber algo que não foi passado como dado importante no encaminhamento e só depois ser falado para pensar dentro do caso acompanhado. Esse fato ilustrado pela **CP** de um possível comportamento de aluno não referido ou que se supõe não descoberto, acontece seguidamente e, ao que parece, é sempre um questionamento ao trabalho do atendimento psicológico individual, como que para “minar” ou desestabilizar o trabalho. Esconde-se nesta atitude certos temores de clarear problemas da instituição e com isso ter que mudar o jeito como as questões da escola estão sendo conduzidas. Isso desacomoda o que está aparentemente acomodado.

O uso de drogas por **JY** não me foi trazido como motivo do encaminhamento e não apareceu como questão relevante durante as entrevistas com o caso. Outras questões aqui estão sendo de maior relevância, mas exatamente este dado, um possível uso de drogas na visão de **CP**, pareceu se sobressair aos demais.

No caso de **JA** temos um pedido de ajuda através do atendimento individual feito quase que em conjunto, pais e escola, assemelhando-se ao pedido feito para atendimento de **JY**. O único que não tem esse pedido duplo é **J**, a mãe até percebeu a necessidade, mas a iniciativa mais determinada para isso foi da escola naquele momento.

Da entrevista com a Orientadora Educacional e a Vice-Diretora sobre **J**:

O/V: Ele tem termo de compromisso em abril de 2003, quando ele foi chamado e a mãe foi chamada. Principalmente no sentido de ter atitudes adequadas ao ambiente escolar, ser respeitoso com professores, funcionários e colegas, ser organizado, responsável, realizar todas as tarefas e temas solicitados, trazer o material, ocupar-se com atividades somente referentes ao conteúdo, porque ele não trabalhava em aula, ele não copiava, os cadernos dele não tinha quase nada de conteúdo. E ainda: E assim quanto ao depoimento dos professores em relação à aprendizagem, a professora de português diz que ele tem potencial que ele não demonstrou e os outros professores não conseguiram nem...

Os discursos pedagógicos estipulados para **J** no sentido de ter atitudes adequadas ao ambiente escolar, conforme o discurso da escola: “...*respeitoso com professores, funcionários e colegas, ser organizado, responsável, realizar todas as tarefas e temas solicitados, trazer o material, ocupar-se com atividades somente referentes ao conteúdo*”. A escola representada pela vice-diretora e pela orientadora educacional mostra que no contexto essa mistura dos adultos e adolescentes é de uma convivência e comunicação difícil na instituição escolar. Mesmo referindo que **J** tem potencial, os elementos que indicam que “*não demonstrou*”, como se ainda não fosse um menino do presente, parecendo ser lançado para o futuro, quem sabe mais adiante, quem sabe um dia ele vai demonstrar, quem sabe em outra escola... “*outros professores nem isso conseguiram.*” (Apêndice C, item 10)

O interessante é que esse aluno quando sobra um tempo depois de uma atividade, conversa com os colegas e professores falando de música, CDs, filmes com naturalidade, com tranquilidade e expressa-se bem e sabe o que está falando, procurando explicar o que está pensando e sabe também brincar e ser camarada, conversar de forma tranquila e aí ele

é considerado um amor. Até quando lhe é chamada atenção ele procura “cair fora”, e fica negando coisas que se sabe que ele fez, e costuma dizer que não fez. Também costumam dizer que por outro lado ele é de fácil convívio; se explicar as coisas para ele, a princípio entende, mas não consegue mudar de atitude. “*Ele é problemático*”, existe isso na escola? Alunos problemáticos? Porque tanta mobilização com relação ao caso **J**? A vice-diretora (representada pela letra **V** na entrevista transcrita), procura ser bem pontual na descrição da passagem da outra escola para esta. O nome dele é referido uma única vez na descrição que a vice-diretora faz no pequeno histórico. Faz um relato mais impessoal, mais distante, mesmo assim não deixando de ser notório o quanto ele mobiliza angústia. Foi referido que na nossa escola **J** não pára para fazer avaliação, mas, ao que tudo indica, ele também não parava nos últimos tempos nas demais escolas, e o fato de dar prova que não sabe o conteúdo no ato de fazer as avaliações, é marcado como fator evidente, para a reprovação sem questionamento.

Na entrevista com a Orientadora Educacional e a Vice-Diretora, citando os motivos do encaminhamento para a psicologia, a orientadora educacional refere em relação ao **J** o seguinte: “*Não está se comportando bem, fica conversando muito*”. As últimas informações eram de que estava brincando muito, não esperando a vez de falar, se metendo nas conversas dos outros e dizendo bobagens.

Esta descrição do encaminhamento já aparece como uma necessidade e até uma obrigação de levar o aluno a comportar-se bem. Como será esse comportar-se bem? Ter dificuldades em se adequar ao ambiente escolar? O que significa isso? Ser respeitoso com os professores, funcionários e colegas? Ser organizado? Ser responsável? Realizar todas as tarefas solicitadas? Trazer o material e ocupar-se de atividades somente referente ao conteúdo? Afinal o que é comportar-se bem? É tudo isso junto?

Com relação ao pequeno histórico de **J** feito pela vice-diretora, já é possível perceber a falta de estabilidade familiar: a mãe fez um negócio e não teve êxito, (como ele, reprovado nos últimos anos).

A vice diretora falando sobre **J**,

V: Sim. Em 2003. Que quando foi feito o encaminhamento então. E no 1º encontro a mãe até foi receptiva, mas contou todo o histórico familiar, a questão da separação dela, do pai que tinha envolvimento com drogas, que mudou de cidade, que batia nele e nela, e por isso ela se viu obrigada a pedir a separação.

Nesta relato descritivo que a mãe faz da separação para a vice-diretora, o pai de **J** é um pai impulsivo, envolvido com drogas, não se sabe até que ponto; enfim, é um pai que abandona. A questão do envolvimento do pai de **J** com drogas, agregada às agressões com a mãe de **J**, fatos estes que levaram a uma tomada de decisão em separar-se, que segundo ela: “...se viu obrigada a pedir a separação”. Mãe e filho tinham uma perspectiva que decaiu, isso já aparece nas entrevistas anteriores com **J**.

Sobre os encaminhamentos já feitos ao **J** para atendimento clínico psicológico (fora da escola), a orientadora destaca:

O: O primeiro ela não gostou porque demorou, o 2º ela não gostou da psicóloga, ela se preocupou mais com o aspecto físico da pessoa, como houve uma ocorrência na escola de briga que ele bateu num colega e daí a gente chamou de novo. E daí como ela estava muito descontrolada a gente pensou em encaminhar para a Élide, que é a pessoa talhada para isso, quando é muita crise, muita loucura a gente encaminha para Élide.

A posição de falar de mim como psicóloga e como se eu não estivesse ali presente, remete à busca necessária de um outro, recorrendo a esse terceiro conforme afirma Mannoni (1981), como testemunha, confidente, conselheiro, perseguidor ou salvador supremo. A questão que se coloca aqui é a seguinte: Como não atender ao pedido sem ocupar o lugar de salvador? Tentaria responder brevemente no sentido de quem sabe procurar deixar um espaço para a escola poder pensar também sobre o caso.

O encaminhante argumenta, **J**:

E daí começou o trabalho. E ele esteve sempre culpando a escola, culpando os professores. Ela apóia tudo o que é diferente no filho.

Aqui entraria a versão (diferente) de cada uma das partes, escola, mãe e de **J**, o que se poderia pensar sobre o trabalho do psicólogo escolar, citado anteriormente, na busca de compreender quem está querendo dizer o quê, pode-se perceber que para a escola isto está insuportável e para a mãe de **J** isso não está parecendo muito forte, ou pelo menos não conseguem ter uma clara dimensão destas atitudes dele na escola. Para surpresa ainda maior da escola, a mãe se posicionou como introdutora, endossando as atitudes de **J**. Segundo a vice-diretora e a orientadora educacional, a escola está educando ele para o bem, complementando, para o bem que ela (escola) supõe que seja o bem. Daí, a escola chama a psicóloga, quando a hipótese dela falha. Algumas questões podem ser levantadas: Conhecendo um pouco este aluno, como será para ele fazer prova? Será possível aproveitar o conhecimento que se tem sobre sua vida para a atividade na escola? Estamos falando de um aluno “vivo”, inteligente, e isso é ou não reconhecido pela escola?

O aspecto familiar e individual tem que ser a todo o momento levado em consideração em conjunto com o discurso pedagógico produzido pela escola, que aparentemente parece estar mais a serviço do familiar.

Quando Mutti relaciona à instituição escola a uma posição de homogeneidade, diz:

Apesar de os sentidos, por sua própria condição de formação, serem mutáveis, as formas de resistência ao que se ousa generalizar como discurso da escola parecem fracas, uma vez que a instituição, apoiada nesse discurso, tem-se garantido como tal há um tempo considerável, sem mudanças radicais. As principais práticas de que se utilizam têm sido eficientes para essa conservação essencial, apesar das novas cores ou facetas que o advento de saberes exteriores lhes pode imprimir. (MUTTI, 2000, p. 12-13)

Quando **J** fala dos jogos, ele abre espaço para um entrosamento e não impede o contato com essa cultura dos adolescentes, parecendo demonstrar que isso só está fechado para quem não se interessar. O que aparece neste caso representado pode ser estendido para outros adolescentes entrevistados nesta pesquisa. Aproveitar esta transmissão da sua cultura de entretenimento possibilita pensar o que ela pode trazer de bom ou de ruim, mas para isso é preciso se aproximar e escutar.

Nesse sentido, é importante a disponibilidade dos professores (adultos) para a escuta e aproximação, permitindo que se entenda melhor esse contexto dos adolescentes. O contexto do mundo dos jogos no qual estão inseridos fica evidente no discurso de **J**.

O adolescente **J** estabeleceu uma transferência dentro da escola comigo, no atendimento psicológico individual. E fazendo uso da transferência¹³, é possível, dentro de um quadro de dificuldades da relação professor-aluno, atingir as dificuldades da escola em como lidar com o aluno. Com relação à pessoa que interpreta, no desdobramento das entrevistas, utilizando-se da transferência, pode-se desdobrar essa riqueza de informações que **J** traz, a partir de indicações presentes no enunciado produzido. No sentido de **J**, segundo a mãe, “**está revoltado**”. Freire (1997): “a revolta diferentemente da rebeldia, está mais para a agressão. O revoltado se nega a pagar o preço que nos permite encontrar soluções alternativas”. No caso de **J**, ele se apresenta mais como um rebelde que esboça a busca de alternativas, quando se liga nas cartinhas de YO- Gi- OH, quando vai a rádio comunitária com o **J Locke**. (Apêndice 3, item 11)

¹³ Transferência: Chemama, (1995, p.217), Vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto, que Lacan denominou de objeto a. Segundo Kupfer (1989) a transferência se dá também na relação professor-aluno

Além do desejo de **J** de permanecer na escola não lhe estar claro, ele tinha um certo hábito de dizer “*não dá nada*”, mesmo desconfiado do rumo que suas ocorrências poderiam tomar. (Vide, apêndice C, item 12)

Fala de “*não da nada*” para pensarmos e seguirmos pelas idéias de Calligaris e Martta (citados abaixo) e vendo pelo lado do adulto. A mãe de **J**, talvez não queira dar nada, no sentido de não bancar uma posição. Ela prefere em muitos momentos “posar” de irmãzinha dele; ela costuma dizer “*não sei*”, ele é que tem que pensar, o que poderia ser um “nã” ao solicitado pelo filho, se transforma em um “nã sei”. A mãe de **J**, não está servindo de ponto de referência para ele. Aliás, se ela e o pai permanecerem com uma postura de igual para igual com o filho, não serão referência. Ultimamente em relação às propostas de trabalho só dão “burrada”, como **J** mesmo ressalta várias vezes. Martta (1999) vai falar em referência à lei:

Mas o meu propósito aqui é pensar a implicação do adolescente em relação à lei, dentro de um imaginário social, nesse processo de atravessamento em que a tarefa visa torná-lo capaz de construir para si, os dispositivos simbólicos eficazes para construir um significante que possa dar conta de representá-lo, de ter um reconhecimento social. Nessa busca, podemos ver os recursos usados, como tatuagens, *piercing*, *corte de cabelo*, etc.

Nos jogos de carta arranja estratégias para vencer e ganhar, procura se “confrontar consigo mesmo” nestas atividades. **J** se batizou com um nome que possa representá-lo no “mundo da criação” jornalística e que serve para ele também se situar, se olhar, se orientar pelo seu desejo no que tem desejo de realizar. No sentido de se posicionar diante do filho, a mãe de **J** não tem que dar garantias, mas sim se assumir como “gente grande”, que tem um filho que precisa de pais que não tenham posições tão vacilantes. A mãe de **J** toma posições assim; “*deixa para ti, filho, resolver*”, não ajudando a construir uma marca que faça uma diferença. E quando ele diz procurar ser o político da sala para ser reconhecido dessa for-

ma, fala alto, ri alto e quando é chamado pelo SOE ou pela direção da escola, ele promete que vai mudar: promete, mas não cumpre da mesma forma como a mãe; e para tomar uma posição passa a ter dúvidas, como: gostar de estar nessa escola, o fato de ser reprovado, se isso o incomoda ou não, é sempre uma dúvida.

J segue explicando o “*não dá nada*” ou a questão imaginária, mas também o outro lado pode dar tudo. O tudo é ir para o conselho tutelar e ser retirado da guarda da mãe e trata esse risco como se estivesse entendendo como mais uma passagem. Fala agora do que pode dar. A mãe parece aqui fazer uma compreensão de tudo que está se passando, mas aparenta mais uma demonstração para os outros e pouca preocupação com o filho em si, é como se estivesse dando um show para os outros verem. (Apêndice C, itens 13 e 14)

J - Não, eu não falei assim: “ah, que merda. Eu não quero sentar... (ÊNFASE NA FALA). Eu falei : “ah, sora, que merda! Não quero sentar do lado dele” Ela falou assim (...). Ela sabe que eu não gosto dele. Ele não gosta de mim. Ele enche o saco. Ele fica jogando bolinha de papel em mim. Ele fica... Bah, ele é muito chato! E ela sabe que eu não gosto dele. E me botou do lado. Assim: eu só falei isso: “bah, sora, não quero sentar do lado dele!”. E aí ela me tirou. Já que elas cobram tanto o conselho de classe, que é tanto cobrado... Agora quando era pra mim sentar no meu lugar de conselho de classe, ela não quis. Esses dois motivos que eu acho que eu não deveria sair da aula. E mais coisas tão de prova: o F, o Jo, a Jé tão de prova, a B. (Apêndice C, item 15).

A explicação que **J** dá não consegue demonstrar seus sentimentos verdadeiramente. A não ser sob muita pressão externa, parece ser superficial como as demonstrações de compreensões que a mãe faz das situações vividas por ele(s).

Não considera como “muita coisa”, ou seja, de grandes proporções o que faz na escola e tenta explicar. É difícil dos professores conseguirem um jeito de se relacionar com ele, mas não é impossível, talvez com a ajuda de outros profissionais, que fique mais tranquilo. Consegue no decorrer da entrevista expressar mais o que sente. (Apêndice C, itens 16/17).

Conseguiu mostrar mais como se deprime, além de momentos maiores de euforia. Segundo a mãe, o namorado atual dela tem diagnóstico de PMD (Psicose Maníaca Depressiva). O momento adolescente não deixa de ser de grande fragilidade no que e como se sustentava. Acaba se defrontando com o fracasso, fracasso este que tem a ver com a função paterna (enquanto referência simbólica). Esse ter que se virar, aumenta o desamparo, proporcionando uma exposição do jeito que os sintomas aparecem nas instituições em nossa cultura. Essa exacerbação sintomática aparece na escola e na sala de aula de alunos de 5ª série, onde eles têm que se virar cada vez mais sozinhos com a pluridiscência.

J,

J - Porque hoje eu falei toda a verdade.

E - E antes tu não tinha falado?

J - Antes eu falava assim, mas eu não falava o que mais me incomodava, assim o que mais era sério. (Mais esclarecimento, consultar apêndice C, item 20).

Pode-se pensar que **J** novamente não tem parâmetro, e parece que quando a mãe batia era mais visível esse limite, que agora está mais perdido. A situação do momento de conversar ao invés de bater, se apresenta para **J** sem ordenamento, sem limite, briga, ficam sem conversar, filho e mãe. Aparece aí um pedido de não ser mais tratado como criança, mas também de não ficar sem parâmetros para agir como filho e como quem ainda precisa de determinados cuidados.

Esse descompasso entre o que o sujeito está procurando fazer ou até melhorar e a atual incapacidade da escola de responder a esse tipo de comportamento inquieto e revoltado, faz com que o sujeito não permaneça na escola, ou passe a ser eliminado, excluído. O encaminhamento neste caso para atendimento clínico em local fora da escola era quase inevitável. O problema de organização da família não permitiu que a mãe conseguisse levar ele. Não foi para encaminhamento fora da escola não por dificuldades econômicas, mas por

problemas de organização familiar. Deveria ser trabalhado e recomendado novamente para acompanhamento, pois este contexto todo já tem um efeito sobre **J**. E no caso de como **JA** chegou a escola já criou uma certa indisposição dos componentes da escola, pois o desprezo em relação a esta já era demonstrado, seguido de uma grande dificuldade de adaptação.

JA,

M - É... numa representação aí, numa pecinha, num teatro, não sei o que que é.

E - Aonde isso?

M - Aqui na escola.

E - É? E aí? Ele representou bem?

M - Ele representou. Foi um dos poucos da turma e veio no sábado. Que a maioria deles não vem, né? Então eu acho que ele gosta dessas coisas assim.

E - O que seriam essas coisas? Coisas de novidade?

M - Diferente, é. Novidade, fora do...

E - Mas por que que teatro é novidade?

M - Porque não... acho que não... são poucos os professores (...) disciplinas (...).

E - Hum hum. Isso que tu tá falando é interessante, porque é uma coisa que chama uma certa atenção, mas nem todos, então, mas nem todos alunos também gostam, é isso?

M - É, nem todos gostam.

E - Mas é pouco desenvolvido.

Então a escola parece se perder com o jeito de como vem este aluno, que parece já ter chegado atravessado na instituição escolar que procura acolhê-lo e também aparece como aluno que gosta de novidades: Como o teatro, que não é uma atividade tão nova assim, como o jogar em vários esportes, mas pouco explorado pelos professores. É algo muito antigo no mundo e porquê a escola não aproveita isso? Por que não pode fazer parte de uma atividade regular e não só na semana da criança? Segue então uma queixa quase melancólica da escola de não poder dar conta destes alunos “ditos” problemas.

JA,

E - Se ela tivesse uma quantidade maior dessas... se a escola tivesse uma quantidade maior dessas atividades, talvez nós não precisaríamos ter tantos encaminhamentos.

M - É. Talvez. É uma...

E - Por isso que tu tá falando e eu tava pensando, entendeu?

M - É. Porque eu acho assim, por isso que a gente não conseguiu ainda ver ele, por exemplo, Português tem muita dificuldade. Matemática tem muita dificuldade.

E - Tu diz ele? Ele?

M - É. Então a gente não consegue ter assim uma avaliação muito... muito detalhada dele, mas o que ele gosta muito é isso. Feira de ciências, apresentação de trabalhos. Isso é o que ele gosta.

E - Hum hum.

M - De repente ele até ai ser um inventor, né? (Silêncio). E eu não sei, eu acho que ali houve algum problema familiar, acho que relacionamento aí, entre os pais. Acho que acontece coisa ali. Mexe com o emocional dele, sabe? Eu não sei se eu tô falando bobagem, né? Mas é o que eu percebo.

A questão da avaliação e como avaliar aparece sempre entre as dificuldades da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível, através da análise dos discursos dos três casos de alunos adolescentes, constatar o que se segue:

Os encaminhados já sofrem um efeito desse mesmo encaminhamento. Diante dos casos estudados todos eles concordam em parte com o encaminhamento e acreditam estar com dificuldades que “transbordam” diante dos professores e colegas. Os mesmos reconhecem que passam do limite do suportável para o grupo da sala de aula e desejam ser melhor compreendidos dentro da estrutura que se monta na instituição escolar. Estes alunos têm dificuldades de se perceberem diante das várias “bobagens” que fazem em sala de aula, mas com o andamento das entrevistas passam a concordar com o encaminhamento, então os três participantes da pesquisa acabaram concordando com os motivos que os levaram a tal procedimento escolar.

Outra constatação: o fato de vir transferido de escola particular para a pública aumentou as dificuldades de estabelecer confiança na nova instituição escolar. Foi possível

verificar uma quebra nos ideais traçados pelos pais para os filhos, e também assim deles mesmos em relação à confiança que deveriam estabelecer com a instituição escolar escolhida. Fica desta forma difícil prescindir dessa transferência (confiança) para o bom andamento da relação aluno/escola, professor/aluno, aluno/família e até mesmo aluno/aluno, parecendo que todas essas relações ficam afetadas.

Prosseguir dentro da escola como se fosse apenas um momento, uma passagem, ao constatarem que estão em situação incômoda, ou melhor, incomodam os professores e a escola, ao perceberem que nem a instituição escolar os aceita, agrava essa passagem adolescente na instituição escolar. É salientado como fato relevante na nova instituição escolar apenas os novos amigos que fizeram (mesmo quando são considerados em más companhias pela avaliação externa dos professores). O fato de não se desligarem da escola anterior fica evidente como uma questão a mais para os sujeitos.

Acabam fazendo comparações, quando começam a estabelecer transferências com a escola atual em seguida questionando suas relações e seus entrosamentos nestas escolas. Ficam mais acentuadas as dificuldades de escolarização na adolescência, tendo o componente econômico fazendo com que esses sujeitos alterem sua vida escolar já anteriormente estabelecida. Por mais dificuldades de relacionamentos já apresentados na escola anterior, já existia um desempenho onde estavam adaptados a amigos e colegas de longo período. Dentro deste contexto os pais oscilam desde “é tu quem sabe”, até a condição de autoridade diante dos filhos como o “dar uns puxões de orelhas” nos filhos de 12, 13, 15 anos...

Dos alunos encaminhados é possível destacar o que acentuou a passagem adolescente destes sujeitos que podem ser vistos como inseridos nesta cultura, mas não podem ser analisados sem pensar nos aspectos deles mesmos. Além do abalo que já sofrem os adolescentes com relação ao ideal das figuras paternas, aqui nestes casos este aspecto foi agrava-

do pela fragilidade demonstrada pelos pais em resolver seus próprios problemas. Assim, todos estes sujeitos estudados parecem ter um ponto que acirrou a sua passagem adolescente. Os fatos vividos principalmente em família já começaram alterar bruscamente como separação dos pais, nascimento de irmão e outros fatos posteriores.

Os problemas familiares são características, nos três casos, decorrentes das dificuldades econômicas, que acabou promovendo também mudanças e foram retratados assim: no trabalho, os pais desses adolescentes tiveram um declínio econômico e a consequência foi perder parte ou quase que completamente o ambiente no qual já tinham os colegas e amigos. Na questão edípica, tão enfocada durante a revisão teórica, a triangulação - pai, mãe e filho - pode ser observada na determinação de lugares, uma amostra de que os componentes na família aparecem em “pé de igualdade”. Essa horizontalização, com o apagamento de uma hierarquia é fator dificultador para eles individualmente e no coletivo. A posição, então, é de disputa de quem tem razão, dificultando a análise para decidirem que rumo devem seguir e, mais, que rumo os pais devem tomar. Os adultos (mães e pais) também estão diretamente implicados como propiciadores do aumento de confusão para identificação dos adolescentes. A confusão pode ser exemplificada assim: quando emitem várias mensagens, muitas contraditórias como: “*A escola parece querer alunos ‘quietinhos’, mas o adolescente é considerado pelo mesmo adulto, “um revoltado”*”. Isso ocorre de forma simultânea. A posição embaraçada dos adultos não permite que os adolescentes fiquem mais autônomos, inclusive, o que faz parte desse momento de vida é conseguirem se “desligar”. Afinal, se alguém é o adulto, esse adulto deveria ser os pais.

Mães e escola se mostram com um poder de sua “fala” sobre os sujeitos estudados que parecem não perceberem a dimensão dessa demanda. Outra constatação é que mesmo com a procura dos pais dos adolescentes para serem atendidos na parte psicológica, exceto

um caso, todos mantiveram o mesmo estatuto da queixa inicial e com isso seguindo em desacordo (pais com a instituição escolar).

Outro fator a destacar é que em alguns momentos desse estudo fica claro que quem procura mostrar ao pai o mundo com suas castrações em muitos momentos passa a ser o filho. É possível se ter uma idéia de como no momento está vivendo a instituição família. E o aspecto família/aluno tem que ser a todo o momento levado em consideração num conjunto com o discurso pedagógico produzido pela escola, que aparentemente demonstra estar mais em evidência do que o familiar e, neste momento, a serviço do próprio familiar. Apesar de todo esse desacordo, a escola se lança no papel de mediadora, entre pais e alunos, torna-se um lugar, uma via de acesso que pode a família agora usufruir como canal de comunicação. A escola fica como o lugar capaz de recuperar algo que para a instituição familiar parecia perdido.

No tripé, família, escola e aluno, neste estudo, a família parece a mais debilitada, sem condições de dar seguimento ao que propõe e combina com a escola. Em muitos momentos nem conseguiu propor nada, ou quando propôs demonstrou uma dificuldade imensa em cumprir.

O apelo em relação aos filhos, em conjunto com as queixas que são apresentadas pela escola e a tentativa de atender ao pedido dos pais, confirmam a idéia de que os limites do externo e do interno da escola estão se desfazendo. Nos levando a todo instante aos momentos sem fronteiras pelo qual a escola está passando.

Através da transferência de responsabilidades sobre o adolescente, a família delega à escola a educação dos filhos e é através da escola que a família vem solicitar e convocar no sentido de supor diferentes saberes ali contidos, buscando então, uma orientação. É como se a família estivesse à deriva e encontrado na escola uma marca, um lugar de potência

para resolução dos problemas por ela vividos. Então, como serão enfocadas e consideradas as verdades de cada um? E a posição dos pais, como se coloca? Onde os colocam? São questões que podem elucidar o que parece estar sem resposta.

A partir daí, então, o papel do psicólogo pode ser pensado na busca de dar conta dessas questões. O trabalho, por exemplo, do psicólogo retomando questões dos filhos com os pais em pontuar algo para ver se apontam para outros caminhos além dos que vinham sendo trilhados. Para a viabilização de sujeitos desejanter a cada tomada de queixa, por pequena que seja, vai depender uma alteração no conjunto por simples que possa vir a ser. Um exemplo destas pequenas alterações que atingem o conjunto pode ser chamado na escola de um momento de “se dar conta” – é neste momento que se poderia fazer alguma intervenção do psicológico/psicanalítico no trabalho do cotidiano escolar.

A intervenção que poderia fazer-se seria saber colocar-se em causa e poder aproveitar este espaço onde compartilhamos e, da maneira como fazemos nos diversos campos onde somos solicitados a intervir, então, desestabilizarmos as idéias anteriormente pensadas e até mesmo há muito tempo estabelecidas dentro da escola. Mais do que propiciar uma outra possibilidade de escuta, trabalhar o que os profissionais esperam (imaginam), o trabalho do psicólogo, ou melhor, do psicólogo escolar parece começar a ter sentido para uma intervenção possível. São também nas queixas repetitivas que podemos escutar a expressão do conflito inconsciente que tanto o está incomodando e retomando as questões de pesquisa que se colocam no desenvolvimento deste estudo, o psicólogo escolar entra num movimento de ocupar este lugar de um sujeito que sabe para, quem sabe, abandoná-lo mais tarde - estar e não estar ao mesmo tempo neste lugar - suportando essa transferência desses acontecimentos que se montaram e que conduziram ao encaminhamento para atendimento psicológico individual desse aluno.

Do lado dos encaminhantes, no que diz respeito à escola e à forma como as ocorrências são registradas e como serviriam de orientação para procedimentos futuros com alunos, pode ser, ao contrário do que se pensa, uma outra forma de acentuar essa passagem adolescente. A medida em que a escola poderia tomar providências a partir das ocorrências assinadas em livro da escola, passa a ficar evidente a falta de clareza na instituição e conseqüentemente para o aluno. Adicionado a tudo isso se tem o agravante da escola transferir sua posição de autoridade para outros locais como o conselho tutelar, e essa falta de objetividade aumenta o fluxo imaginário destes alunos com várias ocorrências. Em relação às figuras que transitam nas instituições e tratam da educação de crianças, adolescentes e adultos (nos EJAs), não somente estão encarnadas na figura do professor, mas de orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, agora envolvendo também os conselheiros tutelares.

Como nos lembra Mello (2004): *“A escola absorve boa parte desta transferência, já que é a instituição matriz para os assuntos da infância e da juventude, apesar de todos os abalos sofridos com a queda da autoridade característica de nosso tempo”*.

O educador encaminhante, também parece não saber o seu atual lugar. O que quero dizer com esta frase seria não somente focar a relação do professor com o adolescente mas em relação a ele mesmo, pois se os educadores seguem perseguindo um ideal pedagógico de quase cem por cento em tudo, continuam sofrendo muito junto com seus alunos. Dentre os casos analisados e em atendimento psicológico individual, dois foram indicados pelos pais e nesse momento de reflexão realizada pelo encaminhante sobre o encaminhado foram referidas propostas para o/os aluno(s), mas seguidas de uma posição queixosa sobre a família. Este fato se mostra comum dentro das escolas e que parece não levar a lugar algum: *“a pessoa que tá repetindo ela não pode ter a mesma proposta que levou ao fracasso.*

Então a gente tinha que ter tido um outro... mas esperávamos que os pais tivessem dado um suporte que a gente solicitava, mas não deu, né?”

Na escola os professores também deveriam ser ponto de referência, deveriam ser autoridades, pois ainda existe da parte dessas famílias crédito com eles. Mas são autoridades até o ponto que não perdem o controle sobre o que dizem. A escola também quer mais das famílias, talvez o que elas já não tenham mais condições de oferecer. E o que foi possível detectar é que os professores estão freqüentemente perdendo o controle, principalmente sobre os alunos.

Em relação à atitude dos professores, quando falta argumentação ou mandam o aluno calar a boca, ou falam da “intimidade” do aluno. Neste sentido, pais “bobões” e professores descontrolados parecem ser uma amostra do que os adolescentes aparentemente “desligados” estão percebendo.

A escola é um lugar determinado e ainda determinante para o aluno no momento, na qual fazem parte as condições de como o mestre se dirige ao aluno e de como o aluno se dirige ao mestre. Mas, por trás dessa circulação de discursos, parece existir uma preocupação outra de um discurso que agrada na média, ou seja, um discurso de massa, deixando de lado o sujeito em si. A idéia então é procurar ver o sujeito, o grupo e a comunidade a que pertence para poder sair de um discurso de massa, e essa idéia poderia ser tomada do trabalho e sugestões dadas por Dimenstein (2004), ou seja, integrando cultura popular e uma escola mais aberta à comunidade de alunos, utilizando-se dessas bagagens já vivenciadas.

A escola está sendo posta na “parede” por estar sempre em mudança, como recorda Mello (2004) ao dizer que a história das instituições escolares não tem sido sempre a mesma, aqui me referindo a sua função inicial, que era o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, além de transmitir preceitos civilizatórios éticos e morais, e passa a ser

reveladora desses últimos anos e a ser tomada como referência em relação aos saberes parentais que não conseguem ser mais os mesmos, principalmente no que diz respeito à posição de autoridade. Como não deveria seguir mais um esquema tradicional de transmissão de cultura, é aí que ela tem que ser revista.

A decepção dos alunos em relação aos professores não chega a destruir essa figura idealizada, o problema é imaginar uma estratégia de educação não nostálgica, mas própria de nossa cultura. Esse momento de falta de referência entre o tradicional e o moderno vira algo de muita angústia na escola para os alunos, para os professores e também para os profissionais que nela circulam. Ao que parece, o cognitivo e o afetivo ainda tomam distância quando são referidos. O cognitivo e o afetivo não deveriam ser tratados separadamente. O que fica evidente é uma cisão na análise feita pelo representante da escola (encaminhante). Será que nos referimos aos sujeitos (alunos) na maioria das vezes com uma análise compartimentada?

O professor que se pretende disciplinador, por se posicionar com esse rigor tem tendência de “bater de frente” com os ideais dos alunos que acreditam num lugar de possibilidades, deixando com que essa via de acesso fique cortada. Os adultos, pais, professores e setores da escola, incorporam uma posição de estar com a razão, o que dificulta uma revivência de posições dos sujeitos adolescentes em construção. Muitas vezes os adolescentes dentro das escolas alegam que falta interesse dos professores por coisas que os afetam e que são insensíveis à vida deles, o que muito bem pode ser traduzido como falta de diálogo, ou seja, comumente conhecido como um distanciamento entre as gerações.

Então, como estes momentos não são propiciados, é no atendimento individual de psicologia que o adolescente consegue comentar fatos considerados importantes, que muitas vezes em casa não comentam e por vários motivos em sala de aula também não. A ne-

cessidade desse espaço se torna urgente e muitas vezes daí a urgência do encaminhamento para atendimento psicológico e também a sintonia do aluno com o motivo pelo qual foi encaminhado.

Nas famílias, como já foi enfocado, algo de uma complexidade exagerada está acontecendo, transbordando na escola e acentuando mais ainda a problemática de relações na sala de aula com o professor. Esses alunos puderam ser acompanhados e fica sendo propiciado dentro da escola momentos para reviverem a construção de sua identidade, auxiliando-os neste espaço do atendimento psicológico individual a singularizar-se, de ser um, de ser diferente dos pais, dos colegas, dos professores. As pessoas a quem os sujeitos se acham ligados mais tarde são provavelmente figuras substitutas das primeiras identificações, é assim que existe este retorno da estrutura edípica e também a revisão especular se rerepresentando na adolescência. Para podermos entender o professor, também é importante entendermos o aluno. Se a ação do professor foi acentuada, a atitude posterior do aluno com o professor também passa a ser acentuada, não sendo possível caracterizar um desvio de conduta ou considerá-lo um marginal. Se a adolescência é uma passagem, isso significa que temos que procurar entender e melhorar estas relações que muitas vezes se dão como diz Dolto (1990), num verdadeiro “campo de batalha”. A forma como esse professor “toma” o aluno, é campo fértil para essa batalha aflorar. Já foi bem enfocado que a relação dos alunos com os professores recebe uma espécie de herança afetiva de vivências infantis, assim como as vivências após esse período vão se contabilizar em simpatias e antipatias, ligadas a cada sujeito com suas exclusividades. A convivência em grupo, estejam os sujeitos em famílias ou em instituições escolares, só nos mostra o quanto nossa visão de mundo precisa ser ampliada.

Foi constatado da parte do discurso dos encaminhados que as regras na escola não parecem claras. Essa constatação pode ser percebida do lado da escola e o quanto a suas regras disciplinares estão ameaçadas, passando então a tomar uma certa atitude de urgência como para “*ajeitar*” uma situação que não está confortável para ninguém, nem muitas vezes para a equipe diretiva.

É possível perceber que os alunos encaminhados estão envolvidos nessa trama de problemas emocionais que afetam diretamente o cognitivo e não o contrário, e isso tudo é uma coisa só.

O que a escola tem para oferecer não é o mesmo que aluno veio buscar? Revisando, a escola não tem sido sempre a mesma, mesmo que internamente procure manter posições bem conservadoras, com o professor centralizando a atenção dos alunos para si, a disposição física da sala de aula, isso tudo ainda parece bem preservado ao longo dos anos. O aluno certamente não é o mesmo, passando a dar novas significações e a acreditar que ali é ainda possível buscar algo, nem que seja, neste momento atual, a socialização com os iguais. Outra alteração constatada vem da própria família em relação à escola. A escola passou a ter que absorver boa parte da transferência que está colocada pela família em um exercício forçado de ter que responder a esses pedidos. A estes pedidos as respostas não implicariam estar bem obturadas, mas levariam em conta a filosofia da instituição e o referencial teórico dos profissionais nela engajados. Os professores muitas vezes desmoralizados, principalmente pelo salário e levando em consideração o que dizem, é possível afirmar que estão encarnados de uma autoridade antes delegada somente ao pai de família, ao padre, que na atualidade e especificamente em relação ao adolescente em sua travessia buscam um respaldo para encontrar êxito na sociedade atual. Faz-se necessário que, por alguma via, a comunidade escolar forneça elementos simbólicos capaz de auxiliá-los.

A escola no momento está menos atrativa do que as atividades praticadas pelos alunos fora dela, começando pela questão do jogar, que apareceu como importante para os três sujeitos da pesquisa. As explicações das atividades realizadas pelos adolescentes permitiu um entrosamento com algo desconhecido para mim e que suponho o ser para a maioria dos adultos, mas ao mesmo tempo muito próximo para eles falarem quase sem parar sobre esses entretenimentos.

Na forma colocada durante o desenvolvimento da pesquisa, o encaminhado se abriu e não impediu o contato com essa cultura vivida por eles, demonstrando que só está fechado para quem não se interessa pelo que eles estão fazendo hoje. O adolescente transmite a possibilidade de tirarmos proveito do que ele poderia nos oferecer de benéfico ou de ruim, mas para isso é preciso se aproximar e escutar. Nesse sentido, é importante a disponibilidade dos professores (adultos) de escutar, permitindo que se entenda melhor esse contexto dos adolescentes. O contexto do mundo dos jogos no qual estão inseridos fica evidente nos adolescentes encaminhados.

A ligação com a comunidade começa pela comunidade dos pais, que deveriam junto com o aluno estarem informados desde a entrada na escola, quais regras são estabelecidas dentro daquela instituição escolar.

As escolas poderiam ter mais condições de “lidar” com essas “atuações” se conseguissem explorar o que é feito nas comunidades, como no exemplo da rádio comunitária de que **J** referiu.

Basta lembrar **J**, o quanto ele se identifica com o “cara” que tem um programa na rádio comunitária e é amigo dele e daí ter a idéia de um nome específico no programa. Ele se encontra na locutagem, batizando-se com nome próprio e tudo. No caso do **JA**, o gosto pela história, por filme de história e jogos de computador, assim eles mostram seus desejos

internos expressos de alguma forma nestas pequenas atividades, mas grandiosas para eles. Então, aparece a distância do caminho trilhado por eles e os programas pedagógicos limitados das escolas e que aparentemente se apresentam sem sentido, o que aumenta a rejeição desses alunos pelo que é proposto como sendo educação. Aparece a distância também entre a educação (pelo lado dos programas formais de ensino) e os três sujeitos (**J**, **JA**, **JY**), no sentido de que eles têm recursos e um bom desempenho humano. Acompanhando Dolto (1990), não somente baseado no quanto os encaminhantes se vêem eles mesmos, muitas vezes, questionados no próprio relato do motivo do porque daquele encaminhamento, mas baseado no desenvolvimento de certas atividades que fazem como: jogos no computador, competições esportivas (handebol), o fato de pegar onda acompanhado do grupo da mesma idade não aparenta em nenhum momento limitações no campo onde agem e atuam. Até onde podem ir esses entretenimentos não se sabe, mas que estão revelando em seu conteúdo e argumentação um grande exercício de vida e de vida em grupo é algo que já vem se explicitando.

O destino dessa defasagem aluno/escola foi o fato dos sujeitos da pesquisa, após este ano de encaminhamento saírem da mesma, o que quer dizer que os casos que já são encaminhados para o psicólogo tem uma conotação quase de último recurso, se é que é possível falar assim, antes de serem excluídos da escola.

A realidade que se impõe às instituições que compõe esse mundo que nos cerca tem uma determinada função sobre o sujeito. Contamos com aspectos teóricos no sentido de que o sujeito já esteja constituído desde a organização edípica que o determinou, mas a “exterioridade” que pode ser chamada como “Campo do Outro”, para Lacan (passim), faz com que o sujeito recorte e monte como uma filigrana essas demandas do mundo que o circula.

Se a aula está sendo considerada pelos adolescentes monótona e as atividades realizadas dentro da escola, na sua maioria, sem graça, parece que pensar assim num mundo que anda numa velocidade globalizante faz-se necessário um bom acompanhamento dos professores com relação aos alunos.

O desejo de saber dos alunos também poderá ser propiciado na medida em que se faça uma distinção clara do que é dos adultos e o que é das crianças e essa composição deverá ter uma mediação de “como lidar” com o interdito, ou seja, de poder dar limite no que envolve o adiamento e renúncia do desejo no dia-a-dia, no corpo-a-corpo, aceitando da parte de adultos e de crianças que nem tudo é possível.

Para a psicanálise, Freudiana e Lacaniana, todo o aparelho psíquico será mapeado com letras e palavras como uma carta, diante da qual responde com palavras, sintomas, angústias, inibições, atos falhos, sonhos e fantasias a essa demanda do Outro. Diante de tudo que foi levantado até aqui é possível verificar a importância desse espaço escolar que integra a vida desses sujeitos, podendo representar um lugar ainda de segurança e de fornecer respaldo ao adolescente numa situação em que a figura de autoridade se mostra em declínio nos últimos anos. Para isso a escola como um todo vai ter que parar para muito pensar e repensar e projetar suja prática diária.

A instituição escolar carrega consigo o discurso dominante e o trabalho com grupos de alunos e de professores, pensando o lugar que estão ocupando na educação, é o que torna possível entendermos um espaço que nós mesmos criamos. E então, podendo dar legitimidade e força de manifestação a estes sujeitos. Esta possibilidade se abre se entramos no fluxo discursivo. É a leitura do que está dado e, quanto mais se sabe em que situação nós estamos, melhor para podermos agir. Um exemplo disso é o realizado ao longo deste estudo, baseado no próprio discurso dos adolescentes e dos professores, o que tornou possível

não somente ilustrar a teoria, mas procurar dar sentido a um trabalho de psicologia na escola.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. *Congresso Brasileiro Sobre Adolescência*. Porto Alegre: 1996, Anotações Pessoais.

_____. *Adolescência*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, nº 11, novembro, 1997.

_____. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

BALBO, Gabriel & BERGÉS, Jean. *Psicose, Autismo e Falha Cognitiva na Criança*. Porto Alegre: CMC, 2003.

BECKER, Ângela L. *Adolescência, família e Transmissão*. In: COSTA, Ana (et al.), *Adolescência e experiência de Borda*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2004.

BELLEMIN-NOEL. *Psicanálise e Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1983.

BERGÉS, Jean & BALBO, Gabriel. *Atualidades das teorias Sexuais Infantis*. Porto Alegre, CMC, 2001.

_____. *Jogo de Posições da mãe e da criança – Ensaio sobre o transitivismo*. Porto Alegre: CMC, 2002.

_____. *Psicose, Autismo e Falha Cognitiva na Criança*. Porto Alegre: CMC, 2003.

BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRANDÃO, Helena H. Nagamini. Da Língua ao Discurso, do Homogêneo ao Heterogêneo. In: BRAIT, Beth (org.) *Estudos Enunciativos no Brasil*, Histórias e Perspectivas. Campinas: Pontes, 2001.

BROID & BROID. Violência e Juventude nas Periferias: Uma intervenção Clínica. In: APPOA, *Adolescência, um problema da Fronteiras.*, Porto Alegre, 2004.

CABISTANI, Roseli. Deslocamentos do Pai na Adolescência. In: APPOA. *Adolescência, um problema da Fronteiras*, Porto Alegre, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. O inconsciente em Lacan. In: KNOBLOCH, Felícia. *O Inconsciente, várias leituras*. São Paulo: Escuta, 1991.

_____. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. Três Conselhos Para Educação de Crianças. In: CALLIGARIS, Contardo et ali. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

_____. *A adolescência venceu*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de agosto, 1999.

_____. Sociedade e Indivíduo. In: FLEIG, Mário. *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

CHEMAMA, Roland (org). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CLÈMENT, Catherine. *Vidas e Lendas de Jacques Lacan*. São Paulo: Moraes, 1983.

CORDIÉ, Anny. *Os Atrasados não existem*. Psicanálise de Crianças com Fracasso Escolar. São Paulo: Artemed, 1996.

CORSO, M. & CORSO, D. Game Over – O adolescente enquanto *unheimlich* para os pais. In: APPOA, *Adolescência: entre o Passado e o Futuro.*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

CORSO, Diana M. L. Édipo, Latência e Puberdade: A construção da Adolescência. In: COSTA, Ana. et al. *Adolescência e experiência de Borda*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Quando a volta às aulas é um Alívio*. Folha de São Paulo, S. P., 30 de janeiro de 2005.

_____. *Experiência com samba ensina o prazer de aprender*. Folha de São Paulo, S. P., 06 fevereiro de 2005.

DOLTO, Françoise, prefácio in MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

_____. *A Causa dos Adolescentes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. *Tudo é Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan, o inconsciente estruturado como uma linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, Erik. *Identidade Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOLBERG, Maria Nestrovsky (org.). *Desdobrando o Avesso da Psicanálise: Relações com a Educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

_____. *Anotações de aula não publicadas*. UFRGS, 2003-2004.

_____. *Criança Psicótica e Escola Pública*. In FLEIG, Mário. *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

FREIRE, Madalena. *Educando a Agressividade*. In: Revista do GEEMPA. A ruptura com o Construtivismo Piagetiano, n° 5. Porto Alegre, março de 1997.

FREUD, Sigmund *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, [1920-1922].

_____. *Psicologia de grupo e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, [1920-1922].

_____. *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, [1913-1914].

_____. *O interesse educacional da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, [1913-1914].

_____. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, [1913-1914].

_____. *Três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, [1901-1905].

GURFINKEL & PENNACCHI. *Adolescência e o Pai: Sigmund adolescente e a adolescência em Freud*. In: RAPPAPORT. *Adolescência Abordagem Psicanalítica*. São Paulo: EPU, 1993.

HASSAN, Sara E. *Adolescência, Amor e Psicanálise*. In: RAPPAPORT. *Adolescência Abordagem Psicanalítica*. São Paulo: EPU, 1993.

HERMANO VIANNA. *A Revolução que vem dos Games*. Caderno Mais, Folha de São Paulo, 18 de janeiro de 2004..

JERUSALINSKY, Alfredo. *Seminário II*. São Paulo, Seminários proferidos no Instituto de Psicologia da USP, nos dias 20 ago., 17set, 22 de out. e 12 nov. de 2002.

KAUFMANN, Pierre (ED.) *Dicionário enciclopédico de psicanálise – o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEHL, Maria Rita. *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUPFER, Maria Cristina . *Freud e a Educação*. O Mestre do Impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Educação para o Futuro*. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. *Psicologia Escolar ou Psicologia na Escola*. In Congresso Nacional de Psicologia Escolar, nº 2º, Campinas, 1994.

KESSLER, Carlos H. A encruzilhada Adolescente: Entre os Ideais e a Identificação. In: COSTA, Ana. et al., *Adolescência e experiência de Borda*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2004.

LACAN, Jacques. Seminário. “*O eu na teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, [1954-1955].

_____. “*As formações do Inconsciente*”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, [1957-1958].

_____. *Estádio do espelho como formador da função do eu* In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, [1949].

_____. *O ato psicanalítico*. Versão inédita, [1967-1968].

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

MANNONI, Maud. *A primeira Entrevista em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. *Termos –Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MARTTA, Margareth K. *O dito e a Implicação do adolescente no seu Ato*. In: *Correio da APPOA*, nº 69, p. 20-24. Porto Alegre, junho de 1999.

- MEIRA, Ana Marta. "Jogos adolescentes". In: APPOA Adolescência, 1995.
- _____. *A Poção é o Tempo... e o Tempo Passa Rápido. Jogos da Adolescência II*. In: Adolescência: entre o Passado e o Futuro. APPOA. Porto Alegre, Artes e Ofícios. 1997.
- _____. *Jogos da Adolescência II*. In: Adolescência: entre o Passado e o Futuro. Porto Alegre, APPOA, n° 11, p. 101-104. Porto Alegre, novembro de 1995.
- MELLO, Eliana Dable de. Juventude e Utopia: Experiências nas varandas de uma escola pública. Porto Alegre: 2004. Dissertação (Mestrado em psicologia Social e Institucional da UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- _____. *A Escola, O Tempo e o Lugar do Professor*. Fórum Mundial de Educação. Correio da APPOA, n° 98, ano IX, p. 47-51. Porto Alegre, janeiro de 2002.
- _____. *O espaço Público na Passagem Adolescente*. In: Adolescência: Um Problema de Fronteiras. Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2004.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- MUTTI, Regina Maria Varini. *Assim... assim... dizem os alunos*. In: Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 3, n°1, 11-26, jan. 2000.
- ORLANDI, Eni, prefácio in PÊCHEUX, Michel. *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *Análise de Discurso: Princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.
- PAIM, Beatriz. *Humanização da Unidade de Terapia Intensiva Neonatal e as relações com a Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 65 f. Projeto (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, junho, 2002.
- PATTO, Maria Helena S. *Introdução a Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

- PÊCHEUX, Michel. *Estrutura ou Acontecimento*. . Campinas: Pontes, 2002.
- RAPPAPORT, Clara Regina. *Adolescência- Abordagem Psicanalítica*. São Paulo: E.P.U.Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1993
- RASSIAL, Jean Jacques. *O adolescente e o Psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *Congresso Brasileiro Sobre Adolescência*. Porto Alegre: Anotações Pessoais, 1996.
- _____. *O sujeito em Estado Limite*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2000.
- RICQUES, Simone. *Anotações de aula não publicadas*. UFRGS, 2004.
- _____. Analistas... Escribas. In: Correio da APPOA, n° 133, ano XII. Porto Alegre, março de 2005.
- RODULFO, Ricardo. *Estúdios Clínicos*. Del significante al pictograma a de la práctica psicanalítica. Paidós. Buenos Aires, 1992.
- RUFFINO, Rodolfo, *Adolescência e Puberdade*. In: Pulsional. São Paulo: n° 95, março/1997.
- _____. *Adolescência: Notas em torno de Impasse*. In: Adolescência. APPOA, n° 11, p. 41-46. Porto Alegre, novembro de 1995.
- SALDANHA, Letícia. In: FLEIG, Mário. *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.
- YURI, Débora. *Divididos em tribos os alunos dão cara a campi*. Cotidiano. Folha de São Paulo, 12 de set. 2004,

SUMÁRIO

APÊNDICE A - CASO JA	154
SELEÇÃO DE RECORTES DAS ENTREVISTAS DE JA	154
ENTREVISTA DO ENCAMINHANTE SOBRE O ENCAMINHADO	164
ITENS PARA CONSULTA.....	167
APÊNDICE B - CASO JY	180
SELEÇÃO DE RECORTES DAS ENTREVISTAS DE JY	180
ENTREVISTA DO ENCAMINHANTE SOBRE O ENCAMINHADO	189
ITENS PARA CONSULTA.....	195
APÊNDICE C – CASO J	199
SELEÇÃO DE RECORTES DAS ENTREVISTAS DE J	199
ENTREVISTA DO ENCAMINHANTE SOBRE O ENCAMINHADO	213
ITENS PARA CONSULTA.....	217

APÊNDICES

APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DO CASO ENCAMINHADO JA

Seleção de recortes das entrevistas de JA

E- Élide – entrevistadora e **JA**

JA, 14anos , 7ª série

A reação de grupo (turma 71 do JA), quando fizeram uma gozação com a professora de português

E:...Isso, a M. tava incomodada bastante...

JA: Alguém... Alguém lá na sala de aula colocou uma... uma foto de velha e escreveu o nome de uma professora. Daí toda turma se ferrou e levou ocorrência.

E: O que que houve?

JA: Botaram o nome... ah foi mal, aqui não tá preenchido. Não. Pegaram uma gravura assim, de uma velha assim toda enrugada e botaram o nome de uma professoram S. em cima. Daí toda turma levou ocorrência por causa de um.

E: Como é que é: tinha uma gravura botaram a gravura...

JA: Daí, daí escreveram o nome de uma professora, em cima.

E: Qual é a professora?

JA: S. a professora de português.

E: E por que que fizeram isso?

JA: Porque não gostam dela.

E: Não gostam da S.?

JA: Não.

E: Tá, e aí botaram o nome dela e botaram a...

JA: A foto de uma velha em cima.

E: E aí?

JA: E aí toda... ninguém se confessou, daí toda turma se ferrou!

E: E quem é que fez?

JA: Não sei. Eu tava trabalhando.

E: E aí tu levou ocorrência?

JA: Levei. Toda turma levou.

E: E tu achou graça disso?

JA: Não.

Qual é o critério da escola na terceira ocorrência

E: Um pouco? Não achou graça?

JA: Não.

E: Um pouco? Não achou graça?

JA: Não. Levá ocorrência por causa de uma coisa que eu não fiz, ainda mais de avacalhado com uma pessoa.

(Silêncio)

E: Tá, mas aí então o que que importa? Tu tá na terceira ocorrência e qual é a questão da escola, aqui, qual é o critério quando tem a terceira? Como é que é feito? Tu sabe?

JA: Eu não sei. Eles não comunicaram meus pais ainda. Eu não sei. Não tenho certeza como é que é.

E: Tá, mas não foi uma coisa individual tua, então. Foi uma coisa coletiva.

JA: Foi coletiva.

E: E ninguém vai se acusar de nada? Ninguém vai entregar o outro? Tu sabe quem é que botou? Não?

JA: Não.

E: Como!? Apareceu esse troço alí na frente assim...

JA: Não! Aí assim: daí chegou a professora de matemática, viu aquele negócio lá no fundo. Daí eu olhei e vi que tinha uma coisa lá. Daí a professora chamou a M. L. Daí deu esse rolo todo.

(Silêncio)

JA, 14anos , 7ª série

As ocorrências e a vice-liderança da turma dele

E: Tá, mas aí então o que que importa? Tu tá na terceira ocorrência e qual é a questão da escola, aqui, qual é o critério quando tem a terceira? Como é que é feito? Tu sabe?

JÁ: Eu não sei. Eles não comunicaram meus pais ainda. Eu não sei. Não tenho certeza como é que é.

E: Tá, mas não foi uma coisa individual tua, então. Foi uma coisa coletiva.

JA :Foi coletiva.

E: E ninguém vai se acusar de nada? Ninguém vai entregar o outro? Tu sabe que é que botou? Não?

E:Então tu colabora pras ocorrências virem pra ti?

JA: É... as úl... a última... bom... foi uma sacanagem com toda turma por causa de um uns, a turma toda se ferrou.

E: Tá e aquela anterior que cheguei ali, tava aquela confusão contigo e o ?

JA: Ele tocou uma borracha em mim.

E: Tá, mas aquela ali tu não merecia?

JA: É, um pouco eu merecia, um pouquinho assim, bem pouquinho, por causa que eu fui comecei a discutir com ele na aula. Dei trela... poderia ter ignorado.

E: E como é que foi depois daquela vez que a gente conversou? Contigo, teu pai, a tua mãe? O que que tu pensou? Falaram em casa?

JA: Não, não falaram.

E: Nada?

JA: Por enquanto... ah, a gente falou umas coisa lá... falamos sobre... se eu quero melhorar, não sei o quê! Eles falaram se eu passar de ano eu ou pra praia, não sei o quê!

E: E se tu não passar?

JA: Daí eu vou ficar aqui, né? Em Porto Alegre. Não vou viajar. Mas vai ser merecido!

Segue

Está preocupado com o que pensam dele e se sente inseguro de assumir a vice-liderança da turma

E: Dos outros?

JA: É.

E: Quem é os outros?

JA: Ah, os que vem com roupa mais colorida... é... algumas gurias da minha turma. Uma guria também.

(Silêncio)

E: Tu sempre te sentiu meio assim? “Ah, eu...” faz tempo que tu vem te sentindo assim: “eu não mereço?” Assim uma coisa de achar que tu não tá correspondendo? Faz tempo que tu tá com essa idéia? Que tu tá... assim, tá aquém do que esperam de ti, ou do que tu espera? Porque os colegas votaram em ti, esperam alguma coisa de ti. Aí tu tá achando: “eu não mereço. É só avacalhão”.

JA: Não, não é só av... é avacalhar. É por isso mesmo. Por causa que eu já tô na terceira ocorrência.

E: Mas quando votaram em ti, tu não tava em ocorrência nenhuma! Pra vice! Ah, porque tu acha que não tá legal em função de tá na terceira ocorrência.

JA: Meu comportamento é. Mas eu não tenho brigado tudo. Mas essa terceira ocorrência aí por causa de um, ou uns...

E: Mas como tu é o vice-líder da turma tu podia ter pedido pra eles dá uma...

JA: A gente pediu. Eu e a A .

E: Pra se acalmar. Quem é que votou... quem é que chegou pra ver quem é a primeira professora que viu...

JA: A professora de matemática.

E: ...a foto na...

JA: E no período anterior teve recorte essas coisa de colar.

Sente-se culpado ou fica diretamente envolvido com tudo que acontece na sala de aula

E: Tá, então tu já sabe que a L., que a M. L vai chamar a tua mãe, né?

JA: Acho que vai. Pelo menos é o que ela falou.

E: E depois nós vamos conversar sobre isso então. Pra ver como é que vai ficar. Porque agora eu vou deixar tu dar o ritmo. Até lá, a outra vez eu tava aqui da outra ocorrência. Mas agora eu quero que tu administre estas ocorrências. Que tu possa tu mesmo ver o que tu vai fazer com isso. Aí tu vai só me contanto.

JA: Mas eu acho injusto isso.

E: Por quê?

JA: Porque simplesmente... um que vai avacalha, toda turma se ferra.

E: Mas é que aí tu já tava com duas na fila, entrou a terceira ocorrência e tu tá na confusão.

JA: Ela vai. Justamente. Ela vai assim... tá ela vai desconfiar dos mais bagunceiros, né? Que é eu, o C, o T, o L, o Th... essa gurizada. Daí ela vem e dá mais atenção, né? Mas ela deu ocorrência pra toda turma, só pra não dizerem que... ela defendeu uns.

E ainda:

JA, 14 anos 7ª série

E: Tu considera ele amigo?

JA: É... amigo!

E: Hum?

JA: Daí ela quer que eu pare de andar com ele.

E: E por que que tu resolveu parar de andar com ele?

JA: Não, eu não parei ainda. Eles querem que eu pare.

E: Quem que quer?

JA: As professoras (...).

E: Tá, e tu acha que parar de andar vai resolver o teu problema?

JA: Não sei.

E: Tu quer parar de andar?

JA: Eu não sei, no caso. Que se eu parar de andar talvez eu melhore. E passe de ano, tudo. Se eu não parar... se eu parar de andar eu... é amigo, né?

(Silêncio)

E: Como assim amigo?

JA: Amigo! Ele já me ajudou em várias coisas.

E: O C?

JA: O C?

E: Em que sentido?

JA: Mas também ele já me ferrou várias vezes. Como aquelas histórias da direção. Mas fora aqui do colégio já me ajudou várias vezes num monte de coisas.

E: Hum hum. (Silêncio). Tá o que tu quer me dizer mais... com isso? Tu tá pensando e vai parar de andar com ele só porque os outros tão dizendo? Ou porque tu acha que faz bem pra ti parar de andar com ele?

JA: Não, não. É por causa que os outros tão dizendo. Aí também acho que também, por causa que aí eu ou... ficar... daí eu paro de bagunçar, tudo. Fazer bagunça, né?

(Silêncio)

E: E agora (...) continua na mesma intensidade ou deu uma melhoradinha? Assim no sentido de... menos bagunça?

JA: Continua mesma coisa.

Como ele percebe a mãe e o pai em comparação ao jeito dele. Também deixa transparecer como são realizadas as negociações do tipo “se fizer isso ganha aquilo”

JA, 14 anos, 7ª série

E: Tá e aí... o que que tu... e tu consegue assim... teu pai e tua mãe conseguem se acertar no que eles vão te dar, ou eles discutem primeiro? “Ah, eu tenho que dar isso, porque isso é importante”.

JA: Não. Geralmente é o que eu peço. É quando tem situação financeira que dê pra dar, entendeu? Pra esse presente, se não dá uma coisa mais barata, entendeu?

E: Hum hum.

JA: E também ela disse que só vai me dar presente de Natal se eu passar de ano.

E: Ah é? Daí não tem discussão. Se tu não passar, não vai ganhar.

JA: É.

E: Hum hum. E me diz uma coisa: como é que tá tua mãe e teu pai assim? Eles tão bem os dois assim?

JA: Sim. Tão bem.

E: Tranquilo?

JA: Tranquilo.

E: Nem uma briga, nada? Nem por vocês às vezes por causa do gênio de vocês?

JA: Ah, às vezes sim. Teve uma discussão esses dias lá. É que eu não... tipo os dois estavam falando assim... que a minha mãe enche muito o saco, assim. Por qualquer coisa ela implica.

E: Como é que ela enche? Me explica.

JA: Tipo... assim, dia de faxina domingo. Ela...(...) ficar perto. Eu chamo de xilique de limpeza. Não sei o quê. Que não pode ficar perto. Ela fica reclamando: "ah, vocês sujaram e eu limpo, não sei o quê". Daí a gente, eu e meu pai, temos que sair de perto, né? Se não...

E: Hum hum. Ah, ela reclama, né? Ela é bem de reclamar. E o teu pai, não é de reclamar? Ele é mais quieto.

JA: É, o meu pai é mais quieto.

E: E quem é que agüenta mais quem?

JA: O meu pai agüenta mais minha mãe.

JA tem uma aproximação com o pai que lhe ajuda

JA: Não, na beira. Lambari, cará, traíra. Daí um dia a gente voltou todo imundo. Só que não nos demos conta. Tava tudo sujo. A gente limpou os pés lá no tapete, tudo lá em baixo. Na entrada do prédio. Não subiu. Tava ainda sujo, pisou. Bah! Só depois dentro de casa, mesmo que a gente se deu conta depois assim, os passos assim, mais ou menos assim até o quarto e até o quarto dele. O meu e os dele. A minha mãe ficou muito...

Segue explicando o jeito que cada um se posiciona pai, mãe e irmã e principalmente como ele toma sua posição como JA

JA: Por exemplo, esse jeito mais irritado aí eu puxei da minha mãe, mas o meu modo de falar, às vezes, eu puxei do meu pai. Algumas coisas assim. O modo de escrever eu puxei dele. Um monte de coisas.

E: Ah, a coisa de irritação é dela?

JA: É. O gênio.

E: Ah, é? Eu não sabia que tu era brabinha, brabinho e a mãe era brabinha.

JA: É, a minha irmã puxou mais o... é nós dois saímos meio a meio com o pai e com a mãe. Tipo... ela também, ela é meio brabinha também, minha irmã. Daí é por isso que a gente briga muito. Mas, às vezes eu consigo tipo... baixá o gênio do pai em mim assim. Tipo, tenho mais paciência, algumas vezes.

E: Tá, e aí quando tu é mais pacioso tu gosta mais, ou quando tu é mais irritadinho?

JA: Mais pacioso. Mais paciência. Mas agora até que eu não tô. Tô com mais paciência, tudo, tô aturando o C, né?

E: Aham. Então mais parecido com o pai?

JA: Aham.

E: Aí tu gosta?

JA: É... tipo... não que eu não goste de ser parecido com a minha mãe. É que sei lá, por exemplo, o gênio da minha mãe, sei lá. Ela é meio irritada, mas ela é legal. Tipo, às vezes ela... tipo ela se irrita muito fácil com algumas coisas, entendeu? Daí, por isso que eu prefiro ter a paciência do meu pai, que daí ele não se irrita tanto. Não arranja tanto bolo, não arranja tanta briga.

E: Como é que ela arranja briga? Como é que ela faz bolo?

JA: Não. Faz bolo tipo... é... qualquer coisinha assim: ah, não sei o quê! Um exemplo: sempre quando eu bato nescau, sempre cai um pouquinho do copo, da colher. Daí eu vou, cai alguma coisa, daí eu esqueço de limpar. Daí a minha mãe: “ah, tu esqueceu de limpar, não sei o quê. Só eu que limpo as coisas nessa casa!”. Um exemplo

JA, 14 anos, 7ª série

Sente –se inseguro e não acredita em sua capacidade, fica desconfiado do que fazem para ele, está se sentindo em muitos momentos da atividade escolar se sentindo perseguido

JA: Às vezes. E às vezes os outros fazem e a culpa acaba caindo pra mim. Por causa que daí eu fico de cabeça quente e acabo me metendo na história

E: Tá, então como é que é... isso aí é velho já! Isso aí eu já conheço essa história de que tu esquenta a cabeça, vai lá e se mete e aí dá mais confusão pro teu lado.

JA: Hum hum.

E: Continua isso também?

JA: Não. Ultimamente não tenho...

E: Não tem esquentado?

JA: Não.

(Silêncio)

E: Não, mas muitas ocorrências teve porque tu esquentou bem a cabeça e se meteu, às vezes, numa coisa que nem era tua, aí as culpas... não é que as culpas recaíram sobre ti! Mas é que as culpas estavam destinadas a ti porque era realmente o que tinha acontecido, não era? Tá, mas e... agora todo mundo ainda acha: “ah, é o JA tá levando as culpas ainda”. Tu sempre reclama disso, que tu leva as culpas. Continua isso?

JA: Em certas coisas não. A conversa às vezes é comigo.

E: Hum?

JA: Mas nada de sério na sala assim.

(Silêncio)

E: Nada de mais sério? E isso não deu pra melhorar um pouco? Tu esquenta a cabeça do mesmo jeito?

JA, 14 anos, 7ª série

O que mudou e alterou depois do trabalho

E: Hum. O que que mudou? Alterou ou não? Alterou alguma coisa?

JA: Eu tinha ficado um pouco mais agitado mas não (...) é que eu não tenho saído com meus amigos, eu não tenho visto. Daí o pessoal só vou poder ver eles tipo domingo. Domingo é único dia que eu posso sair. Que eu não trabalho. Fora da sala de aula.

(Silêncio)

E: Tá, mas fora ver eles ou não ver eles, tá trabalhando mudou um pouco tua vida? Tá mudando um pouco teu jeito?

JA: É, em algumas coisas, tipo...

E: Tu é responsável? Teu trabalho tá indo legal?

JA: Sim, o meu trabalho tá indo legal.

E: Tu vai que horas? Tu sai que horas? Tu cumpre horário?

JA: Aham. Eu vou a uma e meia, uma e meia tem que tá lá e saio às oito da noite. De segunda a sábado. Sábado eu trabalho de manhã também.

(Silêncio)

E: E tu desistia do trabalho hoje em dia, ou tu continuaria com o trabalho?

JA: Eu quero, por causa que o dinheiro eu tô juntando. Dá pra fazer várias coisas.

E: Tá, mas só por causa do dinheiro?

JA: Sim, eu tô trabalhando por causa do dinheiro.

E: Não é porque tu curte um pouco?

JA: Não, até curto, só que não é que eu... tipo... é todo dia, todo dia, entendeu? Daí eu não vejo meus amigo como eu via antes, entendeu? Na época do Dom Bosco eu só podia sair domingo.

JA, 14 anos, 7ª série

Fica chateado que por um lado sua vida de lazer com os amigos está bem restrita

E: E agora?

JA: Agora... ano passado eu saía antes de eu começar a trabalhar, agora eu só saio domingo.

E: É ruim sair só domingo? É pouco?

JA: É, por causa que eu... eu gostava de sair de tarde durante a semana... sábado...

(Silêncio)

E: Tá tendo tempo pra escutar tuas músicas, tuas banda?

JA: É, o cd, aparte do cd do som não tá funcionando, daí não tenho como escutar. Só tenho como escutar no rádio.

E: E aí? Não se importa?

JA: Não, eu me importo. Eu adorava aqueles cd's. Mas não dá pra escutar, né? De vez em quando o gravador daquele som funciona.

JA, 14 anos, 7ª série

Continua com a idéia de que não merece ser líder

E: Continua, tu continua de líder?

JA: Não. Mudaram os líder.

E: Hum. Tu continua achando que tu não merece ser o líder?

JA: Do que que adianta ser o líder se eu não faço nada!?

E: Tu não faz nada?

JA: É... eu não sou mais o líder!

E: Tá, mas tu não merece ser líder, tu disse pra mim um dia.

JA: É.

E: Por que? Continua achando isso?

JA: Sim. Porque eu não fazia nada!

E: Então tu não quer ser líder mesmo? É uma coisa que tu não quer? Não faz questão nenhuma?

JA: Não.

E: Pra ti é melhor ficar sem ser líder? Por quê?

JA: Eu não gosto! Experimentei uma vez lá, quando eu me candidatei, os outros votaram e eu não gostei. É toda responsabilidade. Toda turma em cima de ti, além do mais, tu tem

que... por exemplo, quando um apronta, tu tem que ir lá e falar com a direção. E eu não gosto de dedurar os outros.

E: Tá, mas tu não vai dedurar os outros. Até entendo que tu não quer fazer isso. Agora, pelo menos contribuir para que as coisas melhorem, tu vai começar pensar algumas sugestões, algumas idéias. Não precisa entregar os outros, mas acho que era legal tu... pensar em alguma coisa que pudesse funcionar melhor. Só ficar na preocupação de se defender, não sei se ajuda também. Porque não é só tu que não tá legal, tem um grupo ali que não tá bem. É ou não é? Tu acha que a sala é muito bagunçada mesmo? Muito bagunceira? A turma, a turma faz muito isso? É isso?

JA: É... a maioria.

JA, 14 anos, 7ª série

Como era antes tratado quando criança e como é agora

E: Tu me disseste um dia que a tua... que o teu... que o teu pai fazia umas coisas e a tua mãe antes. Diferente. Algo mudou também do que eles eram. De como eles faziam as coisas pra ti, como não é agora?

JA: Mudou. Minha mãe era um pouco mais paciente, por causa que eu era menor, tudo.

E: Hum?

JA: E também... antes ele... o meu pai e a mãe batia em mim quando eu aprontava. Hoje não. Eles falam comigo, vem, pedem desculpas e deu.

E: Hoje eles não batem mais?

JA: Não.

E: E a tua mãe era um pouco mais paciente? Por que tu acha que ela era mais paciente?

JA: Não sei. Ela... acho que eu aprontava menos, não sei.

E: Então tu não sabe se tu apronta e aí ela ficou impaciente, ou se tu... porque tu não aprontava ela tinha muito mais paciência contigo. Tu não sabe por quê?

JA: É, porque, às vezes quando eu apronto, só depois me dou conta que eu aprontei, entendeu?

E: Tá, mas isso aí nós vamos conversar, porque isso aí é uma coisa importante de vê, que tu consiga se dar conta antes de começar a fazer a bagunça. Não é essa a idéia? De que tu pare um pouquinho pra pensar um pouquinho antes de fazer qualquer atitude mais confusa. Pois é a tua mãe tu disse que ela era muito paciente! Será que alguma coisa não mudou na casa de vocês também, que ela tá impaciente?

JA: Não. É tipo assim: ela fala que passa o dia todo trabalhando, não sei o quê! Por exemplo, quando eu tô no telefone, antes ela... quando a linha era muito alta ela brigava com a gente tudo e também ela dizia: "ah, eu me mato trabalhando, não sei o quê pra... só eu trabalho, não sei o quê". Mas o pai trabalha também, só que...

E: E ela disse que ela trabalha muito?

JA: É. Ela passa desde de manhã, às nove horas da manhã até às oito da noite lá.

E: E tu acha que ela trabalha muito ou pouco?

JA: Muito.

JA, 14 anos, 7ª série

O que pensa de estar ocupando o turno da tarde com o trabalho e o que ele pensa em fazer quando ficar maior.

E: E o fato de ta fora de casa todo mundo o dia inteiro .Não melhora ou piora a situação?

JA: Eu não gosto muito, porque eu não tenho tempo . Tipo pra olha tève, joga vídeo game eu não vejo mais os filmes da tarde que eu via , tem sessão da tarde.

E: Tu gosta de ver?

JA: Haram!

E: Os filmes da sessão da tarde. Tu passava a tarde vendo filme ?

JA: Eu olhava a novela () noveleiro.

E: Tu é noveleiro ? Que novela tu olha?

JA: Eu olhava Cabocla, só que acabou, vai acabar não sei se acabou .Olhava Cubanacã foi uma das melhores das 19h que JA olhei ,das 19h.

E: Porque tu gosta de novela?

JA: Não sei, sei lá porque , eu gosto e tipo as coisas de filme de história ,eu to começando a gostar de história.

E: Há e porque tu sempre gostou de história ?

JA: Não sei.

E: Como não sabe?

JA: Porque eu sempre gostei de;

E: É tu disse que gosta de sessão da tarde.

JA: Filme.

E: Gosta de história e gosta de novela.

JA: É eu gosto porque contam , sei lá eu gosto porque são da idade média ou então () eu sempre gostei.

E: E aqueles da idade média oquê , que te atraí ?

E: Nada, como é que é nas estratégias , de guerra, eu sempre gostei de coisas de estratégia como jogo de estratégia eu sempre gostei.

E: Tu pretende servi?

JA: Sim!

JA, 14 anos, 7ª série

O quanto ele gosta de história, filmes, novelas.

E: è mesmo!

E: Então , tu è ligado num filmezinho ?

JA: Sempre gostei !

E: Tu acha que conta as história , derrepente dos homens do mundo ?

JA: É, isso aí , eu por exemplo sou fascinado pela segunda guerra , mundial tudo . Eu jogo num lugar jogos conheço várias coisas . Qualquer reportagem que eu acho ,junto e guardo tudo, num caderno que eu tenho lá

E: E porque tu gosta da segunda guerra?

JA: Ah , porque é um dos maiores movimentos militares que JA houve até hoje . Daí sempre gostei .

E: E tu acha interessante o movimento militar , agora tem o Buchem ta fazendo um movimento

JA: É mas eu não apóio , não apoio .

JA, 14 anos, 7ª série

O gosto por história não parece sem fundamento, ele consegue argumentar

E: Porquê ?

JA: Qual é o motivo dessa guerra ? Pra que ele inventa uma história , que é pegar o Iraque , sendo que ele ta matando as pessoas do Iraque.

JA: E eles deveriam . O Iraque deveria decidir o próprio governo mas não os Americanos é quem vão decidir o próprio governo do Iraque , pra que? Pra manipula oquê ? petróleo

E: Será que é isso ?

JA: Porque os Estados Unidos estariam se mantendo lá naquele fim de mundo, perdendo soldado . Os Estados Unidos ta sempre se metendo em tudo que é guerra . Eu acho que o ataque do(pier harbor) foi (forjado) .

E: Porque ?

JA: Porque ? porque os Japoneses iam atacar sendo que tavam ,no final da segunda guerra os Estados Unidos que não tinham nada a ver . E eu acho que eles forjando esse ataque , que eles tinham muito a ganhar , com a reconstrução da Europa mandando material , ele fornecia arma pra lá .

E: Aí esse último ataque tu acha que foi ?

JA: Forjado .

E: Mas pra quê pra destruí mais coisas ?

JA: Não é , foi forjado . Os Estados Unidos fez pra entra na segunda guerra pra ter um motivo Porque ele não entrou no início , se fosse pra entra , não ele entrou no final, que JA tava acabado as (fazenilias) e só , só tinha o resto ele perdeu , menos equipamentos, menos soldados , e ganhou muito dinheiro , muito , pela reconstrução da Europa .

E: Isso tu tem certeza ?

JA: Sim! Essa é minha opinião , tem várias pessoas com opinião diferentes . Por exemplo , ofilme que eu sempre me lembro , que eu gostava de vê , e gosto ainda vi mais de.....

E: Tem um sobre esse ataque também ?

JA: O Pier harbor

E: O Pier harbor

JA: Esse daí eu gosto adoro, também tem o resgate do (?) que eu gosto também .

E: Ta, eaí esses dois tu gosta .

JA: Também gosto de uns filme de terror tipo comédia. Comédia eu adoro , eu e minha mãe (?) um de terror que eu gosto é a casa da Colina , Qual nome daquele filme ? (bacher rible) eu gosto . Uma comédia que eu sempre gostei , foi todo mundo em pânico muito engraçado . (américan pain) também .

E: Tá mas tu , ta dizendo que não sabe , porque esta acontecendo essa guerra, mas e a outra guerra de qual era o fundamento da;

JA: Da segunda

E: Da segunda guerra .

JA: O fundamento tudo. tudo é que é guerra os Estados Unidos entra .É tudo interesse econômico. A do Vietinã tinha o Vietinã do Norte e do Sul um regime comunista que tava em maior parte quem ia vencer a guerra , se os Estados Unidos não tivesse entervido mais um País , comunista contra os Estados Unidos , entendeu ? mais um .

E: Ta e na segunda guerra mundial podia se pensar que não tinha um ,motivo muito concreto também .

JA: Sim ! o porque eles atacaram os japoneses atacariam a(?) se os Estados Unidos não estava no meio da guerra ,viam uma esquadrilha, muito navio ,avião bombardear e depois quando tivesse no final da segunda guerra eles vem e ainda largam uma bomba atômica la no (?)

Entrevista do encaminhante sobre o encaminhado

Orientadora e **JA**

Entrevista com a Orientadora **ML** sobre o **JA**

M: orientadora educacional

E: Élide - entrevistadora

ML: O JA veio da escola A e ele sempre tava assim, nervoso, irritado. Quando a gente chamava a atenção dele, ele vomitava, tinha dor de estômago, tinha dor de cabeça... ã... estava repetindo a sexta série. Sempre agressivo com os colegas. Empurrando os colegas, sempre respondendo mau aos professores. Então, por isso que a gente encaminhou.

E: Mas o pai sempre veio? Sempre o pai que apareceu? Ou a mãe, nunca apareceu? O pai diz ser aqueles...

M: Não, a entrevista comigo ela veio.

E: Veio?

M: O pai disse assim: que eles tinham uma vida muito boa e de repente eles caíram. E que a família toda sentiu muito. Principalmente a mãe. E por aí refletiu muito no filho e agora a última entrevista, eu achei o problema maior ali era o menino com a mãe. Ausência da mãe, sei lá.

E: Por quê?

M: Não sei. Ele disse... ela não tem tempo pra conversar com o filho. Ela trabalha, reclama muito de ter que trabalhar. E daí não quer fazer nada em casa e nem atender o filho, nem conversar com o filho. Não sei se aí é a chave do... ele tem uma necessidade muito grande de aparecer, de ser o centro das atenções sempre. E aquela característica sempre dos alunos da escola particular, que chegam no estado e acham que podem fazer tudo.

E: Como é que é isso? Me explica.

M: É assim ó: eles acham que não vai dar nada. Que faz e acontece e não dá nada. Talvez no particular não dê porque... é pago e a escola não queria perder, também.

E: Será que não dá nada lá?

M: Eu não sei. Eu sei que aqui ele chegou desse jeito. Que não dá nada. Que não acontece nada. Só que tá na terceira ocorrência e agora...

E: Agora ele já assinou o termo de compromisso.

M: Então dá, né? Alguma coisa dá no estado. Não sei mais alguma coisa?

E: Não, acho que era interessante...

M: Assim no rendimento... a gente...

E: Foi mais da escola a idéia, ou foi dos pais pra ele ser atendido?

M: Da escola. A escola quase que exigiu. É o pai sempre relutava, não acreditava em psicólogo e depois ele disse. Quando ele não agüentou mais de tanto ser chamado aqui, ele disse que gostaria então de uma avaliação, de um encaminhamento.

E: Mas por que na sala ele tava fazendo o quê?

M: Assim, agressivo. Sempre...

E: Brabo.

M: É, com atitudes inadequadas e... muito agressivo. Principalmente com o Thomas. Sempre foi muito agressivo des da sexta série e no rendimento ainda nós não temos ainda condições de dizer qual é o potencial dele. Parece que ele é muito inteligente, mas ainda não deu pra...

E: Por que será que não deu pra ver ainda?

M: Porque ele sempre tá aprontando. Então agora ele tá mais concentrado porque ele sabe que tá com risco de perder o ano. Então, mas a gente sabe dizer assim...

E: Acho que ele deu uma melhorada, tá com risco de perder o ano e ele... quem sabe ele mostra um pouco de que ele é capaz.

M: É.

E: Porque capacidade parece que ele tem.

M: O que ele gosta muito assim me parece que ele gosta muito é de esporte e de coisas novas, sabe? Assim... coisas de ciências, de assim... de feiras, de eventos. Uma coisa que também me surpreendeu, ele gosta de teatro. Ele gosta de representar. Isso eu notei.

E: E onde é que tu viu ele representando?

M: É... numa representação aí, numa pecinha, num teatro, não sei o que que é.

E: Aonde isso?

M: Aqui na escola.

E: É? E aí? Ele representou bem?

M: Ele representou. Foi um dos poucos da turma e veio no sábado. Que a maioria deles não vem, né? Então eu acho que ele gosta dessas coisas assim.

E: O que seriam essas coisas? Coisas de novidade?

M: Diferente, é. Novidade, fora do...

E: Mas por que que teatro é novidade?

M: Porque não... acho que não... são poucos os professores (...) disciplinas (...).

E: Hum hum. Isso que tu tá falando é interessante, porque é uma coisa que chama uma certa atenção, mas nem todos, então, mas nem todos alunos também gostam, é isso?

M: É, nem todos gostam.

E: Mas é pouco desenvolvido.

M: É.

E: Isso é uma idéia de ser cultivada, né? Não acha?

M: Agora, por exemplo, diz que ele apresentou um teatro em artes, diz que tava muito bom o trabalho dele. Ele... talvez também a gente falhe nisso, né? Seria uma falha da escola. Quem sabe esses alunos tem mais essas atividades do que outras, né?

E: Se ela tivesse uma quantidade maior dessas... se a escola tivesse uma quantidade maior dessas atividades, talvez nós não precisaríamos ter tantos encaminhamento.

M: É. Talvez. É uma...

E: Por isso que tu tá falando e eu tava pensando, entendeu?

M: É. Porque eu acho assim, por isso que a gente não conseguiu ainda ver ele, por exemplo, Português tem muita dificuldade. Matemática tem muita dificuldade.

E: Tu diz ele? Ele?

M: É. Então a gente não consegue ter assim uma avaliação muito... muito detalhada dele, mas o que ele gosta muito é isso. Feira de ciências, apresentação de trabalhos. Isso é o que ele gosta.

E: Hum hum.

M: De repente ele até ai ser um inventor, né? (Silêncio). E eu não sei, eu acho que ali houve algum problema familiar, acho que relacionamento aí, entre os pais. Acho que acontece coisa ali. Mexe com o emocional dele, sabe? Eu não sei se eu tô falando bobagem, né? Mas é o que eu percebo.

E: Hum hum. O que que seria? Mais com a mãe, tu acha?

M: É.

E: Tu tinha falado antes.

M: Eu acho assim, ó: tem alguma coisa entre o casal. E aí se reflete muito no relacionamento da mãe com o... com o JA.

E: Hum hum.

M: E eu acho que tu tá naquela idade assim é: que tu quer ter alguém, tem que conversar, tem que ouvir e ele acho que não tem isso.

E: É.

M: Tem que falar tudo?

E: Não, só...

M: Depois tu corta, né o que não...

E: É, eu tiro um pouco.

M: Que a mãe, a mãe chega e não quer papo.

E: Com ninguém?

M: Quer descansar. E ela reclama muito de trabalhar fora sabe? Ela nunca trabalhou, nunca precisou. Então ela culpa o pai de ter que sair pra trabalhar.

E: Hum hum.

M: E aí o pai tem que fazer os outros afazeres assim, domésticos, porque ela já tá fazendo a parte dela saindo pra trabalhar. Então acho que daí o menino fica esquecido, né? Nessa... nesse meio tempo aí. Acho que é isso.

E: Hum hum. Lembra de mais alguma coisa? Na sala, o pessoal tá... mas eles... já tiveram mais dificuldades de lidar com eles professores do que agora?

M: Já, já. Acho que agora já melhorou um pouco. Ele tem uma dificuldade também de assumir as coisas. Assumir o que ele faz. E, muitas vezes, ele... a gente conversa com ele, pergunta alguma coisa, ele responde com outra pergunta, ou ele faz de conta que não é com ele, sabe?

E: Hum hum.

M: E quando se fala no pai e na mãe, então, ele entra em pânico. Hoje, por exemplo, quando a **M.** disse que ia ligar pro pai vir assinar o termo, ele ficou mudo.

E: Ele disse que já com... já, já conversou que ele tinha feito essa passagem aí pro outro terreno. Que ele já comentou isso e que o pai dele ficou discutindo com ele muito sobre isso. Ficou brabo com ele. Mas não significa que ele discute, né?

M: É.

E: Que ele ouve do pai, mas ele fala. Que nível ele retruca eu não sei, porque aqui ele fica brabo, lá eu não sei se é tanto de brabeza.

M: Não, acho que lá ele baixa a crista.

E: Em casa?

M: É. Que junto com o pai ele é um santo assim. Até com auréola, brilhando.

E: Tu tem essa certeza quase?

M: É. Não e na... junto com o pai ele é outra pessoa.

E: E por que será?

M: Não sei.

E: Tem medo?

M: E a gente explicou pra ele, todo o perigo que acontece ali e também porque ali é um lugar onde não pode entrar.

E: Ele me disse que ele foi ali por que se não ele não ia deixar a bola dele ali. Eu disse: "bom, mas..."

M: E a **M.** já tava lá embaixo acionando tudo. Pararam de trabalhar tudo pra procurar a bola. Mas também não é ali na hora, né?

E: aonde é que ela acionou?

M: Lá embaixo, tem que entrar lá embaixo. Tem que entrar lá na administração lá do DE-MAE, né? E enquanto isso ele pulou.

E: Aí o pessoal veio pra cá?

M: Mas já é a segunda ocorrência em relação a isso aí.

E: Dele?

M: Dele. Depois tem mais duas, são quatro e mais a geral, cinco.

- E:** Tá, mas são três ocorrências e chama o pai. Então ele já passou do limite?
- M:** Ele já passou do limite.
- E:** Então ele tá fazendo aquele teste que a gente pensou de escola pública de tipo... ah, dá pra fazer coisas que não dá nada.
- M:** que não dá nada. E aí eu disse pra ele: “tu viu o teu nome tá aí, o...”.
- E:** Tá, mas agora ele vai pra ocorrência, se faz o termo de compromisso e daí?
- M:** Daí ele vai pro conselho escolar, depois.
- E:** Tá, e daí...
- M:** Aqui tem um tribunal, eles chamam de tribunal, né?
- E:** Os alunos?
- M:** Os pais dos alunos. Todo mundo sentado e eles ouvindo, né?
- E:** Tá, mas e aí vai pro tribunal e...
- M:** Aí, depois em último caso pro conselho tutelar, né?
- E:** Tá, mas retirar da escola não pode né, Maria Lúcia?
- M:** É, geralmente eles até se acomodam com o termo. Também porque já tá no fim do ano, né? Aí... alguma coisa tem que se fazer, né?
- E:** Tá, mas de repente ele sabe que o efeito pode não ser muito grande.
- M:** Agora, uma coisa que eu notei com o pai, eu acho que sempre ele precisou, eu acho, de algum atendimento. Mas eu acho que o pai não aceitou. Agora que ele tá aceitando. Até porque ele disse que conheceu duas psicólogas e que achava que as psicólogas precisavam de tratamento e que contigo ele achou melhor já assim... ele achou fundamento. E realmente o menino precisava.
- E:** Então, quem sabe agora no encontro que eu vou ter, ele vai achar algum fundamento de encaminhar ele.
- M:** É.
- E:** Então tá, eu acho que é isso. O que que tu tá pensando?
- M:** E o pai me disse que ele tá trabalhando. Acho que ele até colocou pra...
- E:** Ele já me disse que tá trabalhando com todas as (...) o fundamento que tu quer dizer aqui é o fundamento do tipo por que que tá... ter uma certeza...
- M:** É, é... acho que antes ele não aceitava.
- E:** Tá, mas o que que era esse fundamento que eu não tô entendendo.
- M:** Não, ele achava que era assim, malandragem do guri.
- E:** Ah...
- M:** Mas tem alguma coisa aí, algum problema tem.
- (Silêncio)
- E:** Tá. Se tu lembrar de mais alguma coisa, depois tu me fala.
- M:** Hum hum.

Itens para consulta

ITEM 1

Como exemplo, *JA, 14 anos, 7ª série*

E: Tá e aí... o que que tu... e tu consegue assim... teu pai e tua mãe conseguem se acertar no que eles vão te dar, ou eles discutem primeiro? “Ah, eu tenho que dar isso, porque isso é importante”.

JA: Não. Geralmente é o que eu peço. É quando tem situação financeira que dê pra dar, entendeu? Pra esse presente, se não dá uma coisa mais barata, entendeu?

E: Hum hum.

JA: E também ela disse que só vai me dar presente de Natal se eu passar de ano.
E: Ah é? Daí não tem discussão. Se tu não passar, não vai ganhar.
JA: É.
E: Hum hum. E me diz uma coisa: como é que tá tua mãe e teu pai assim? Eles tão bem os dois assim?
JA: Sim. Tão bem.
E: Tranquilo?
JA: Tranquilo.
E: Nem uma briga, nada? Nem por vocês às vezes por causa do gênio de vocês?
JA: Ah, às vezes sim. Teve uma discussão esses dias lá. É que eu não... tipo os dois tavam falando assim... que a minha mãe enche muito o saco, assim. Por qualquer coisinha ela implica.
E: Como é que ela enche? Me explica.
JA: Tipo... assim, dia de faxina domingo. Ela...(...) ficar perto. Eu chamo de xilique de limpeza. Não sei o quê. Que não pode ficar perto. Ela fica reclamando: "ah, vocês sujaram e eu limpo, não sei o quê". Daí a gente, eu e meu pai, temos que sair de perto, né? Se não...
E: Hum hum. Ah, ela reclama, né? Ela é bem de reclamar. E o teu pai, não é de reclamar? Ele é mais quieto.
JA: É, o meu pai é mais quieto.
E: E quem é que agüenta mais quem?

ITEM 2

E: Tu é mais parecido com a mãe ou mais parecido com o pai?
JA: Aparência física ou...
E: De jeito.
JA: De jeito? Vamos ver... algumas vezes eu sou mais parecido com meu pai. Outras com a minha mãe.
E: Hum? Me explica.
JA: Por exemplo, esse jeito mais irritado aí eu puxei da minha mãe, mas o meu modo de falar, às vezes, eu puxei do meu pai. Algumas coisas assim. O modo de escrever eu puxei dele. Um monte de coisas.
E: Ah, a coisa de irritação é dela?
JA: É. O gênio.
E: Ah, é? Eu não sabia que tu era brabinha, brabinho e a mãe era brabinha.
JA: É, a minha irmã puxou mais o... é nós dois saímos meio a meio com o pai e com a mãe. Tipo... ela também, ela é meio brabinha também, minha irmã. Daí é por isso que a gente briga muito. Mas, às vezes eu consigo tipo... baixar o gênio do pai em mim assim. Tipo, tenho mais paciência, algumas vezes.
E: Tá, e aí quando tu é mais paciente tu gosta mais, ou quando tu é mais irritadinho?
JA: Mais paciente. Mais paciência. Mas agora até que eu não tô. Tô com mais paciência, tudo, tô aturando o Charles, né?
E: Aham. Então mais parecido com o pai?
JA: Aham.
E: Aí tu gosta?
JA: É... tipo... não que eu não goste de ser parecido com a minha mãe. É que sei lá, por exemplo, o gênio da minha mãe, sei lá. Ela é meio irritada, mas ela é legal. Tipo, às vezes ela... tipo ela se irrita muito fácil com algumas coisas, entendeu? Daí, por isso que eu

prefiro ter a paciência do meu pai, que daí ele não se irrita tanto. Não arranja tanto bolo, não arranja tanta briga.

E: Como é que ela arranja briga? Como é que ela faz bolo?

JA: Não. Faz bolo tipo... é... qualquer coisinha assim: ah, não sei o quê! Um exemplo: sempre quando eu bato nescau, sempre cai um pouquinho do copo, da colher. Daí eu vou, cai alguma coisa, daí eu esqueço de limpar. Daí a minha mãe: “ah, tu esqueceu de limpar, não sei o quê. Só eu que limpo as coisas nessa casa!”. Um exemplo

ITEM 3

JA, 14 anos, 7ª série

E: Hum hum. Ela é bem... ela quer as coisas bem... assim...

JA: Ajeitadinha, limpinha.

E: Perfeitinha assim, de preferência mais parecido com a perfeição?

JA: É, não tão, mas conserve a casa limpa, tudo. Só que eu e meu pai em casa todo dia ao meio dia fazendo comida, é meio difícil.

E: Hum hum.

JA: Uma coisa que eu acho legal assim, tipo que... ela, por exemplo, quando não sou eu. Eu geralmente não faço comida. Daí meu pai, tipo assim, “Aí, ninguém tira as panelas de cima do fogão, não Botam ali no...” é tipo assim, quando a gente desliga o fogão, assim a gente bota as panelas dentro do forno, assim sabe?

E: Hum hum.

JA: Tipo pra guardar. Pra não deixar tudo... tem comida ainda, sabe? Tipo um arroz assim, daí a gente aquece.

E: Aham. Entendi.

JA: Daí às vezes desconta em mim o que pra descontar nos outros. Daí o problema é dela. Ela desconta nos outros o que é pra descontar em outros, entendeu?

E: Então nesse ponto tu defende teu pai e tu acha que às vezes tu te sente melhor do lado dele assim, com a posição dele?

JA: É. Tipo assim. Mas às vezes a minha mãe é um pouquinho mais liberal que meu pai. E, às vezes é meu pai que é um pouquinho mais liberal que a minha mãe.

E: Vai variando?

JA: É, depende do dia. Se a mãe tá irritada (risos), daí não é tanto. Daí é o meu pai que me defende. Tipo assim... é que eu e a minha irmã divididoo o quarto assim. E às vezes quando eu quero dormir, ela deixa aquele som ligado. Ou então quando eu quero escutar um tipo de música, o som é dela, né? Daí ela não deixa. Daí ela bota nas que ela quer. Daí, tipo acaba sempre dando briga isso.

E: E aí?

JA: E aí, que eu... por exemplo, sempre é assim: ou o meu pai defende a minha irmã, ou então ele me defende, ou então a mãe defende ela, ou então me defende.

E: Tão sempre com alguém do lado de alguém?

JA: Aham. Ou então às vezes dependendo se tiver errado assim, os dois, às vezes, não defendem assim. Aí fica os dois. Os três contra um.

E: Se alguém não tem razão o pessoal se une?

JA: É. A mesma coisa a minha irmã. Por exemplo, quando acorda... quando acorda toda brabinha, tá acontecendo alguma fora, ela vai descontando. Daí meu pai e minha mãe dão razão a mim, né? Por causa que ela vai e desconta em mim, não sei o quê. Daí eles me dão razão. Hoje de tarde, por exemplo, eu vou trabalhar, daí não vai dar briga (...) de noite a gente não tem brigado mais. Semana passada a última vez que deu briga.

ITEM 4

JA: Não, tipo assim: essas brincadeiras assim... tipo... quando eu vou fazer alguma coisa pra ele, por exemplo, quando eu ajudava ele, assim, quando eu era pequeno, quando eu saía com ele pra fazer as entregas de cerveja, ele me dava um Real por dia que eu saía com ele, de carro assim. Daí... só que ele não falava quanto é que eu ia ganhar. Mas eu já tinha uma noção por causa todo dia ele me dava um Real.

E: Hum hum. Aí tu já contava com aquilo aí?

JA: Aham.

E: E agora tu vai contar com... tu não sabe quanto esse dinheiro, mas tu sabe que tu quer um video-game, uma prancha e uma guitarra.

JA: Os principais. Pouca coisa, né?

E: Só isso?

JA: É que assim, ó: o dinheiro que eu vou juntar eu vou guardando assim, eu... tipo assim, o presente de Natal que a minha mãe ia dar, era o Play Station, esse aí. Só que agora que eu tô trabalhando talvez eu compre o Play ou talvez ela me dê o Play e eu compre outra coisa com o dinheiro que eu tô juntando. Entendeu?

E: Vai fazer uma negociação?

JA: É que assim, ó: o dinheiro que eu vou juntar eu vou guardando assim, eu... tipo assim, o presente de Natal que a minha mãe ia dar, era o Play Station, esse aí. Só que agora que eu tô trabalhando talvez eu compre o Play ou talvez ela me dê o Play e eu compre outra coisa com o dinheiro que eu tô juntando. Entendeu?

ITEM 5

JA, 14 anos, 7ª série

E: Agora que eu te vi falando com mais entusiasmo. De pegar uma coisa que geralmente tu acha que tu faz um negócio, tem que... que nem tu diz... tu tá preocupado se tu merece ou se tu não merece. Agora me parece que tu falou uma coisa: "ah, talvez eu pegue uma... uma onda", então parece alguma coisa que tu merece. Ou tu tá te achando todo sem merecer nada?

JA: Não, não é questão que eu tô achando sem merecer nada! Sei lá! Eu... eu já tô na terceira ocorrência. Bah! Assim, péssimo exemplo pra vice-líder da turma.

E: Aham.

JA: É por isso que eu não quero ser mais conselheiro. Quer dizer, vice-líder.

E: Tu não quer mais?

JA: Não. Até quero. Mas depende dos outros. Se eles querem que eu fique ainda.

E: Mas pode abandonar?

JA: Eu por mim eu abandono. Se eles não quiserem mais eu como vice-líder eu abandono.

E: Tá e quem é que vai ficar no teu lugar?

JA: Não sei! Fazer uma nova eleição. Por mim eu não me importo!

ITEM 6

E: Então agora tu é um trabalhador além de estudante.

JA: É.

E: E isso muda a vida?

JA: É... eu gosto! É que tipo em casa não tinha nada pra fazer. Ficava olhando tv lá, por exemplo, quando eu não tenho nada pra fazer, eu mesmo... tá ligado? Eu fico meio que... eu fico com vontade de fazer alguma coisa, mas só os meus temas pra fazer. Daí eu faço meus tema. Que boa parte de tempo, às vezes, eu não fazia meus tema. Ficava... Saía, ia alí na rua com os guri que eu não podia sair durante a semana, mas daí meu pai me botou justamente no emprego por causa disso. Por causa que eu saía durante a semana, tudo, sem avisar, tudo.

E: Aham. E agora? Tu avisa?

JA: Não. Agora eu não tenho saído por causa que eu tô trabalhando, né?

E: Mas de noite, tu sai, fim-de-semana, o que tu tem feito?

JA: Ah, fim-de-semana... é... domingo eu saio. É que eu trabalho só sábado, sábado e todo dia de semana de tarde. Sábado de manhã e de tarde. Só os dias, os dias... a parte que não tenho aula. Domingo é fechado aqui. Daí eu não trabalho lá. Daí o que eu tenho feito? Eu saio com meus amigos, ou então eu saio com a minha mãe. Agora eu tô juntando um dinheinho pra comprar meu video-game novo (risos).

E: E tu vai comprar? Ah, tá! Tu vai juntar dinheiro pra comprar teus negócios, video-game e o que mais que tu quer comprar?

JA: Ah... (risos). Ã... minha prancha.

E: Ah tu vai comprar uma prancha?

JA: Hum hum.

E: Tu tá pegando onda? Tu pegou no meio do ano agora? Com teu primo?

JA: Não muito. Só (...) caixote.

E: Ah, tá!

JA: Eu... é... vou comprar... é só que isso vai demorar muito tempo pra comprar, mas é o que eu planejo. Tipo... uma guitarra, um video-game, uma prancha, tudo aquilo... .

ITEM 7

JA, 14 anos, 7ª série

E: (Silêncio). Mas o que que anda te rev... assim te deixando mais a fim de fazer coisa na aula? São coisas tuas? São coisas de casa? Por que que tu anda rev... que às vezes tu fica rebelde dentro da sala, assim. Tu joga coisas. Que nem aquele dia eu presenciei tu jogando coisa no...

JA: No C.

E: No próprio C que tu diz que é teu amigo! Então o que que tá te levando a fazer assim tanta... coisa, meio assim, meio revoltadinho?

JA: Ã... (pensando).

E: Eu acho que tu tá brabo com alguma coisa de casa? Com alguma coisa que tu viu, com alguma coisa que tu não gosta?

JA: Não. É que simplesmente o tempo que eu passaria brincando, avacalhando fora de sala de aula, eu não tenho mais!

E: Como é que é?!

JA: Não, é que tipo assim: a gente faz nossas brincadeiras, nossos arreganho. Eu tenho minhas brincadeiras e os arreganho. Mas, por exemplo, eu vejo eles fazendo, dá vontade

de fazer também. Às vezes eu consigo me controlar, às vezes não.

(Silêncio)

E: Tá, mas o que que te leva a ter essa vontade de fazer coisa ali que quando tu vê já tá uma bagunça. Quando tu vê tu já tá sendo chamado pra fazer ocorrência? O que que te impulsiona assim que tu tem vontade de fazer isso?

JA: Não sei.

E: Tu anda chateado com alguma coisa?

JA: (Demorou muito a responder). Não

ITEM 8

JA, 14 anos, 7ª série

E: Tá, mas o que que te leva a ter essa vontade de fazer coisa ali que quando tu vê já tá uma bagunça. Quando tu vê tu já tá sendo chamado pra fazer ocorrência? O que que te impulsiona assim que tu tem vontade de fazer isso?

JA: Não sei.

E: Tu anda chateado com alguma coisa?

JA: (Demorou muito a responder). Não.

(Silêncio)

E: Nada, JA?

JA: Não.

E: A única coisa que tu falou a semana passada foi do jeito que, às vezes, teus pais se posicionam, o jeito que a tua mãe.

JA: É.

E: Que, às vezes tu acha que ela é meia... ela manda demais e vocês acabam... o teu pai acaba acatando muito. Ou nem acatando. Ele não fala muito.

JA: É.

E: Tu acha que ele é muito pacífico?

JA: É. O meu pai é pacífico na hora que tem que ser. A minha mãe, às vezes ela...

E: Tu quer dizer que ele não é muito pacífico então?

JA: Não, ele é. Quando tem que ser.

E: E quando não tem que ser como é que ele faz?

JA: Não. Ele... tipo... por exemplo quando eu apronto uma coisa séria, aí sim ele fica brabo comigo, né? Mas daí quando não apronto. Assim, dependendo do que for dependendo do que tenha acontecido ele não fica brabo. Ele conversa comigo.

E: Hum hum. (Silêncio). Aí ele fica brabo contigo?

JA: Hum hum.

E: Com quê o que... com quê ultimamente ele ficou brabo contigo?

JA: Que, por exemplo, eu fiquei abaixo em Português e fiquei acima em Matemática, mas fiquei abaixo em Português, alguns décimos. Daí ele ficou brabo com isso, mas não foi muito. Um pouquinho só, ele tava com...

(Longo silêncio).

E: E tu acha que, por exemplo, por ele ser muito... tu às vezes acha que as pessoas... no caso os homens não podem ficar muito quietos, tu acha que teu pai fica muito quieto pra tua mãe, por isso que tu também é, às vezes é de responder? Tem a ver um pouco com isso?

JA: É... eu sempre, por exemplo, eu puxo o jeito dos meus pais. Às vezes, dependendo. Por exemplo, minha mãe.

E: Ã.

JA: Às vezes ela se irrita com muita facilidade. Já é uma coisa que eu peguei dela.

E: Tá, mas aí tu acha... e tu condena teu pai se às vezes ficar muito parado?

JA: Não.

E: Não. Como é que tu pode melhorar um pouco isso assim? Tu tem uma idéia?

JA: Eu não sei como.

(Silêncio)

E: Tu quer melhorar um pouco nisso? Ou tá bom assim essa bagunça na sala?

JA: Quero melhorar.

ITEM 9

JA, 14 anos, 7ª série

E: Tu me disseste um dia que a tua... que o teu... que o teu pai fazia umas coisas e a tua mãe antes. Diferente. Algo mudou também do que eles eram. De como eles faziam as coisas pra ti, como não é agora?

JA: Mudou. Minha mãe era um pouco mais paciente, por causa que eu era menor, tudo.

E: Hum?

JA: E também... antes ele... o meu pai e a mãe batia em mim quando eu aprontava. Hoje não. Eles falam comigo, vem, pedem desculpas e deu.

E: Hoje eles não batem mais?

JA: Não.

E: E a tua mãe era um pouco mais paciente? Por que tu acha que ela era mais paciente?

JA: Não sei. Ela... acho que eu aprontava menos, não sei.

E: Então tu não sabe se tu apronta e aí ela ficou impaciente, ou se tu... porque tu não aprontava ela tinha muito mais paciência contigo. Tu não sabe por quê?

JA: É, porque, às vezes quando eu apronto, só depois me dou conta que eu aprontei, entendeu?

ITEM 10

E: Tá, mas isso aí nós vamos conversar, porque isso aí é uma coisa importante de vê, que tu consiga se dar conta antes de começar a fazer a bagunça. Não é essa a idéia? De que tu pare um pouquinho pra pensar um pouquinho antes de fazer qualquer atitude mais confusa. Pois é a tua mãe tu disse que ela era muito paciente! Será que alguma coisa não mudou na casa de vocês também, que ela tá impaciente?

JA: Não. É tipo assim: ela fala que passa o dia todo trabalhando, não sei o quê! Por exemplo, quando eu tô no telefone, antes ela... quando a linha era muito alta ela brigava com a gente tudo e também ela dizia: "ah, eu me mato trabalhando, não sei o quê pra... só eu trabalho, não sei o quê". Mas o pai trabalha também, só que...

E: E ela disse que ela trabalha muito?

JA: É. Ela passa desde de manhã, às nove horas da manhã até às oito da noite lá.

E: E tu acha que ela trabalha muito ou pouco?

JA: Muito.

(...)

JA: Às vezes a gente não dá valor.

E: Por quê? Ah, pelo que ela faz/

JA: É.

E: E aí ela tem mais que reclamar um pouco mesmo?

ITEM 11

JA, 14anos, 7ª série

E: Nada de mais sério? E isso não deu pra melhorar um pouco? Tu esquenta a cabeça do mesmo jeito?

(Silêncio)

E: Continua. E com o trabalho não mudou um pouco teu jeito, assim? Ou continua tudo igual, mesmo trabalhando?

JA: Ah, depende de que forma mudou o jeito.

E: Depende do quê?

JA: Do que mudou.

E: Hum. O que que mudou? Alterou ou não? Alterou alguma coisa?

JA: Eu tinha ficado um pouco mais agitado mas não (...) é que eu não tenho saído com meus amigos, eu não tenho visto. Daí o pessoal só vou poder ver eles tipo domingo. Domingo é único dia que eu posso sair. Que eu não trabalho. Fora da sala de aula.

(Silêncio)

E: Tá, mas fora ver eles ou não ver eles, tá trabalhando mudou um pouco tua vida? Tá mudando um pouco teu jeito?

JA: É, em algumas coisas, tipo...

E: Tu é responsável? Teu trabalho tá indo legal?

JA: Sim, o meu trabalho tá indo legal.

E: Tu vai que horas? Tu sai que horas? Tu cumpre horário?

JA: Aham. Eu vou a uma e meia, uma e meia tem que tá lá e saio às oito da noite. De segunda a sábado. Sábado eu trabalho de manhã também.

(Silêncio)

E: E tu desistia do trabalho hoje em dia, ou tu continuaria com o trabalho?

JA: Eu quero, por causa que o dinheiro eu tô juntando. Dá pra fazer várias coisas.

E: Tá, mas só por causa do dinheiro?

J: Sim, eu tô trabalhando por causa do dinheiro

ITEM 12

JA, 14anos, 7ª série

E: Então tu não quer ser líder mesmo? É uma coisa que tu não quer? Não faz questão nenhuma?

JA: Não.

E: Pra ti é melhor ficar sem ser líder? Por quê?

JA: Eu não gosto! Experimentei uma vez lá, quando eu me candidatei, os outros votaram e eu não gostei. É toda responsabilidade. Toda turma em cima de ti, além do mais, tu tem que... por exemplo, quando um apronta, tu tem que ir lá e falar com a direção. E eu não gosto de dedurar os outros.

E: Tá, mas tu não vai dedurar os outros. Até entendo que tu não quer fazer isso. Agora, pelo menos contribuir para que as coisas melhorem, tu vai começar pensar algumas sugestões, algumas idéias. Não precisa entregar os outros, mas acho que era legal tu...

pensar em alguma coisa que pudesse funcionar melhor. Só ficar na preocupação de se defender, não sei se ajuda também. Porque não é só tu que não tá legal, tem um grupo ali que não tá bem. É ou não é? Tu acha que a sala é muito bagunçada mesmo? Muito bagunçeira? A turma, a turma faz muito isso? É isso?

JA: É... a maioria.

E: Tu me disseste um dia que a tua... que o teu... que o teu pai fazia umas coisas e a tua mãe antes. Diferente. Algo mudou também do que eles eram. De como eles faziam as coisas pra ti, como não é agora?

JA: Mudou. Minha mãe era um pouco mais paciente, por causa que eu era menor, tudo.

E: Hum?

JA: E também... antes ele... o meu pai e a mãe batia em

ITEM 13

JA, 14 anos, 7ª série

JA: Não. Da conversa. E também que eu tenho galho com aqueles meus amigos, é isso. Ela quer que eu pare de andar com aqueles amigos.

E: Qual é os amigos?

JA: Ah, o C...

E: Tu andava muito com o C?

JA: Aham.

E: E ele é teu amigo?

JA: Hum hum.

E: Tu considera ele amigo?

JA: É... amigo!

E: Hum?

JA: Daí ela quer que eu pare de andar com ele.

E: E por que que tu resolveu parar de andar com ele?

JA: Não, eu não parei ainda. Eles querem que eu pare.

E: Quem que quer?

JA: As professoras (...).

E: Tá, e tu acha que parar de andar vai resolver o teu problema?

JA: Não sei.

E: Tu quer parar de andar?

JA: Eu não sei, no caso. Que se eu parar de andar talvez eu melhore. E passe de ano, tudo. Se eu não parar... se eu parar de andar eu... é amigo, né?

ITEM 14

JA, 14 anos, 7ª série

E: Por quê?

JA: Porque só dois votaram em mim. Os dois estavam de arreganho*!

E: E o resto? Mas como? Tem mais gente na turma! Como é que só dois votaram?

JA: Sim, mas dois, entendeu? É que os votos foram muito espalhado. Foi cinco pra Bibi dois pra mim, e os outros foram tudo um, zero... entendeu? Os votos para os que se candidataram. Foram vários.

E: Tá e tu acha que tu não tem condições de ser líder? Tu não consegue ser líder da turma? Ou tu não consegue ajudar essa turma? Tu acha que teu papel é outro?

JA: Hum hum.

E: Qual é o teu papel?

JA: Não sei. Eu sou... eu sei que eu não sirvo pra vice-líder.

E: Por que que tu acha isso? Eu quero saber.

JA: Não sei. Votaram em mim de arreganho. Acho que eu não sirvo.

(Silêncio).

E: E teu negócio do teu papel? Qual seria? Poderia ser de brigar muito?

JA: Não.

E: Não?

(Silêncio)

Segue esta tentativa de explicar porque ele não serve mas foi escolhido o vice- líder

E: Tá, mas mesmo que votassem em ti de arreganho, o que tu quer dizer é *gozação, né?

JA: Sim.

E: Mesmo que votassem em ti de gozação, porque que tu tá achando que tu não merece?

JA: Não sei. Por causa que eu tô (...) a ocorrência.

(Silêncio)

E: Então tu colabora pras ocorrências virem pra ti?

JA: É... as úl... a última... bom... foi uma sacanagem com toda turma por causa de um ou uns, a turma toda se ferrou.

E: Tá e aquela anterior que cheguei ali, tava aquela confusão contigo e o ?

JA: Ele tocou uma borracha em mim.

E: Tá, mas aquela ali tu não merecia?

JA: É, um pouco eu merecia, um pouquinho assim, bem pouquinho, por causa que eu fui comecei a discutir com ele na aula. Dei trela... poderia ter ignorado.

ITEM 15

JA, 14 anos, 7ª série

E: Tu continua meio brabinho, às vezes?

JA: (...) quando começam a me controlar.

E: E essa camiseta, virada do avesso?

JA: Ah, a M. pediu.

E: E aí tu obedeceu?

JA: É.

E: Não ficou raivoso com nada?

JA: Não, eu já tô acostumado.

E: Mas antes tu resistia um pouco, né?

JA: É!

E: Mas tu sabe que o esquema da... como é o esquema da...

JA: Ah, mas isso... sei lá eu não gosto. Não concordo com isso. Mas fazer o quê?!

E: O que que tu não gos... o que que tu não concorda?

JA: Não, de todo mundo ter que usar a roupa que eles querem. Da cor que eles querem.

E: Hum?

JA: Eu não concordo! Engraçado que vem, assim com umas roupas multicoloridas ela não reclama! Que ela fala que as cores tem que ser cores neutra. E eu tô usando cores neutras. Preta. Só que só por causa que é uma estampa grande.
(Silêncio)

ITEM 16

JA, 14 anos, 7ª série

E: E as camiseta? Pra M. não tem que chamar a atenção, como é que é?

JA: Ã... tão por baixo. Enquanto tem moletom, tão por baixo.

E: E aí dá pra... e aí assim ela deixa tu ficar?

JA: Sim. Não sabe que tá com as camisa!

E: Tá e essa de listinha assim pode?

JA: Pode. De moletom pode. Moletom, casaco não tem problema a estampa.

E: Aham.

JA: Só a camisa.

Seguindo em relação as ocorrências, *JA, 14 anos, 7ª série*.

JA: Eu tô pensando aqui agora. Mais uma ocorrência eu vou ser chamado pro conselho escolar, né? Eu não quero que meu pai passe por isso. Por causa, daí... além do mais que é o último trimestre agora. Agora eu tenho que me esforçá. Além do mais que as minhas notas não são nenhuma maravilha. E eu fiquei em recuperação em duas. Mas em compensação eu recuperei Matemática do último trimestre. Mas fiquei um pouco abaixo da média, em Português e Artes.

Segue

JA, 14 anos, 7ª série

Está sujeito à reprovação, mas já descobriu como pode se utilizar do sistema frágil de avaliação que, se bem analisado, o aluno só precisará estudar no último trimestre para passar.

E: E tem como tu recuperar, ou tu acha que tu reprova?

JA: Não, não. Tem como recuperar sim.

E: Tem?

JA: É que agora tem uma lei assim que se tu tirar cinco no último semestre tu passa, não sei se tu sabe?

E: Não.

JA: Se tu tira cinco no último semestre tu passa. Por exemplo, tem uma prova lá que tu faz, que tu tira cinco tu passa. Não em fevereiro, uma outra. Tem assim no último trimestre, mas é conteúdo todo ano.

E: É o quê?

JA: Conteúdo de todo ano.

E: Hum. Junta tudo?

JA: Aham. Mas não é questão disso. Eu acho que eu consigo passar sem essa prova. A coisa que tá mais a perigo é a Matemática, mas pelo menos este trimestre eu fiquei acima da média.

E: Hum hum. Na Matemática tu melhorou?

JA: Hum hum.

E: Tava pior?

JA: Aham.

(Silêncio)

ITEM 17

JA, 14 anos, 7ª série

ML: O JA veio da escola A e ele sempre tava assim, nervoso, irritado. Quando a gente chamava a atenção dele, ele vomitava, tinha dor de estômago, tinha dor de cabeça... ã... estava repetindo a sexta série. Sempre agressivo com os colegas. Empurrando os colegas, sempre respondendo mau aos professores. Então, por isso que a gente encaminhou.

E: Mas o pai sempre veio? Sempre o pai que apareceu? Ou a mãe, nunca apareceu? O pai diz ser aqueles...

M: Não, a entrevista comigo ela veio.

E: Veio?

M: O pai disse assim: que eles tinham uma vida muito boa e de repente eles caíram. E que a família toda sentiu muito. Principalmente a mãe. E por aí refletiu muito no filho e agora a última entrevista, eu achei o problema maior ali era o menino com a mãe. Ausência da mãe, sei lá.

E: Por quê?

M: Não sei. Ele disse... ela não tem tempo pra conversar com o filho. Ela trabalha, reclama muito de ter que trabalhar. E daí não quer fazer nada em casa e nem atender o filho, nem conversar com o filho. Não sei se aí é a chave do... ele tem uma necessidade muito grande de aparecer, de ser o centro das atenções sempre. E aquela característica sempre dos alunos da escola particular, que chegam no estado e acham que podem fazer tudo.

E: Como é que é isso? Me explica.

M: É assim ó: eles acham que não vai dar nada. Que faz e acontece e não dá nada. Talvez no particular não dê porque... é pago e a escola não queria perder, também.

As dificuldades de sair da outra escola e as perdas econômicas refletiram diretamente, isso agrava as dificuldades da escola em estabelecer alguma transferência e vice-versa, com sujeitos que já tem dificuldades

E: Acho que ele deu uma melhorada, tá com risco de perder o ano e ele... quem sabe ele mostra um pouco de que ele é capaz.

M: É.

E: Porque capacidade parece que ele tem.

M: O que ele gosta muito assim me parece que ele gosta muito é de esporte e de coisas novas, sabe? Assim... coisas de ciências, de assim... de feiras, de eventos. Uma coisa que também me surpreendeu, ele gosta de teatro. Ele gosta de representar. Isso eu notei.

E: E onde é que tu viu ele representando?

M: É... numa representação aí, numa pecinha, num teatro, não sei o que que é.

E: Aonde isso?

M: Aqui na escola.

E: É? E aí? Ele representou bem?

M: Ele representou. Foi um dos poucos da turma e veio no sábado. Que a maioria deles não vem, né? Então eu acho que ele gosta dessas coisas assim.

E: O que seriam essas coisas? Coisas de novidade?

M: Diferente, é. Novidade, fora do...

E: Mas por que que teatro é novidade?

M: Porque não... acho que não... são poucos os professores (...) disciplinas (...).

E: Hum hum. Isso que tu tá falando é interessante, porque é uma coisa que chama uma certa atenção, mas nem todos, então, mas nem todos alunos também gostam, é isso?

M: É, nem todos gostam.

E: Mas é pouco desenvolvido.

ITEM 18

JA, 14 anos, 7ª série

E: Mas de noite, tu sai, fim-de-semana, o que tu tem feito?

JA: Ah, fim-de-semana... é... domingo eu saio. É que eu trabalho só sábado, sábado e todo dia de semana de tarde. Sábado de manhã e de tarde. Só os dias, os dias... a parte que não tenho aula. Domingo é fechado aqui. Daí eu não trabalho lá. Daí o que eu tenho feito? Eu saio com meus amigos, ou então eu saio com a minha mãe. Agora eu tô juntando um dinheirinho pra comprar meu video-game novo

E: E tu vai comprar? Ah, tá! Tu vai juntar dinheiro pra comprar teus negócios, video-game e o que mais que tu quer comprar?

JA: Ah... . ã... minha prancha.

E: Ah tu vai comprar uma prancha?

JA: Hum hum.

E: Tu tá pegando onda? Tu pegou no meio do ano agora? Com teu primo?

JA: Não muito. Só (...) caixote .

E: Ah, tá!

JA: Eu... é... vou comprar... é só que isso vai demorar muito tempo pra comprar, mas é o que eu planejo. Tipo... uma guitarra, um video-game, uma prancha, tudo aquilo... .

E: Só nas coisinha pouca, então?

JA: É, coisinha pouca, coisinha básica.

JA: É, se eu conseguir comprar. Mas o primeiro que eu vou comprar é o video-game.

E: Tá, e o video-game qual é o que tu quer?

JA: Play Station.

E: Ah, tu quer um Play Station!

JA: Aham.

E: É o um, dois, como é que é?

JA: One.

E: O um.

JA: É. O one é aquele pequenininho. Tem o Play Station grandão. Só que não tem muita diferença. Só que o Sony é mais portátil. Eu vou comprar um usado do meu colega alí. No final do ano. Duzentos pila. Com trinta jogos, tudo.

ITEM 19

JA, 14 anos, 7ª série

E: Por quê ?

JA: Qual é o motivo dessa guerra ? Pra que ele inventa uma história , que é pegar o Iraque , sendo que ele ta matando as pessoas do Iraque.

JA: E eles deveriam . O Iraque deveria decidir o próprio governo mas não os Americanos é quem vão decidir o próprio governo do Iraque , pra que? Pra manipula o quê ? petróleo

E: Será que é isso ?

JA: Porque os Estados Unidos estariam se mantendo lá naquele fim de mundo . perdendo soldado . Os Estados Unidos ta sempre se metendo em tudo que é guerra . Eu acho que o ataque do(Pier Harbor) foi (forjado)

APÊNDICE B - CASO JY

Seleção de recortes das entrevistas de JY

O gosto pelo professor e pela disciplina de história. A comparação entre as três escola e o quanto acha ser monótona a nossa escola.

JY, 15 anos, 8ª série

E: Tá, e o que mais, além do campeonato de volei que tu tá participando?

JY: Só, não tem mais nada. Eles não fazem muita coisa.

E: Tá e no mais, tu continua achando o que tu me dissesse que a aula é monótona? Se Não tem essas atividades tu continua achando monótona?

JY: Continuo achando.

E: Por quê? Em que sentido? Me explica melhor isso.

JY: Não muda nada, sempre... tipo nos outros colégios. Tem professor que leva pra rua, sabe descontrair a turma. O único que faz isso é o de história. Professor M que passou ali com a máquina.

E: O que que ele faz na aula? Me explica.

JY: Ah, eu também não sei direito. Ele tem um outro jeito de dar aula. Eu não sei como assim te explicar direito. Mas ele cativa a turma assim, deixa todo mundo concentrado na aula dele. A gente pode até conversar. Vamos dizer assim... não vou dizer bagunça também, mas a gente conversa, mas a gente faz tudo na aula dele. Não deixa de fazer nada. Nas outras aulas a gente conversa e deixa de fazer.

E: Acho que ele atrai bastante!

JY: Não sei porque todos anos foi assim, pra mim todos professores de história foram os mais legais assim que eu tive. Eles... os únicos que cativam. Assim, a turma que chama atenção. Todos anos foram os professores de história que eu tive.

E: E tem a ver com a matéria?

JY: Um pouco. Pra mim, pelo menos, tem. Eu gosto de história.

E: Aham. Mas tem a ver com o jeito do professor também. O jeito que tu diz: ele pega o material, vai pegando coisa e vai mostrando...

JY: É, ele, às vezes usa os alunos como exemplo. Ele faz, vamos dizer assim. Por exemplo, numa guerra: eu sou os Estados Unidos, o outro é a Alemanha.

E: Aham.

JY: Ele faz todo um... explica todo... tipo uma briga assim, vamos dizer, entre eu e um colega meu. Só que daí a gente junta... a gente entende como é a guerra. Ah, ele faz um monte de coisa. É o professor mais bala que tem. Os outros professores não. E tudo... É como eu disse monótona, né? É sempre a mesma... pego o livro, abre, copia e faz. Só isso!

E: Hum hum. E tu gosta de coisas bem movimentada assim.

Não gosta de ficar parado gosta de situações dinâmicas

JY, 15 anos, 8ª série

JY: É uma semana de gincana.

E: E seria em que semana?

JY: É...

E: Na semana da criança? Não tem nada a ver?

JY: É, esse mês agora, a gincana se não me engano.

E: Ah, tá.

JY: Que comemora o aniversário do colégio. Acho que vai fazer sessenta e poucos anos, não sei direito. Sei que é uma semana de gincana: é de manhã, à tarde e de noite. Aí é muita correria. Se faz bandeira, camisa, desfile na rua por um dia. Ano passado fizeram camisa pra mim, um dos meus colegas. Esse ano eles tão fazendo camisa de novo e pediram pra mim ajudar na bandeira. Que eu que fazia a bandeira pra turma. Aí pediram ajuda pra mim de novo. Aí... eu nunca me desligo. Até dos meus colegas do V C eu não perco o contato. Eu tô sempre em função. "Faz isso e aquilo".

Quanto a dar uma "letrinha" tem gente de 15 anos, que tem cabeça de 11, 12, ou tem até mais cabeça que muito adulto.

Segue, JY, 15 anos, 8ª série

E: Ela encobre o que ele faz?

JY: Não, tô dizendo assim. Negócio de admitir.

E: Como é que ela faz?

JY: Ela é meia... tá sempre certa. Aí eu nem discuto muito com a véia, deixo.

E: Mas tu te dá bem com ela?

JY: Sim.

E: Tá, tu acha que a professora de português é uma pessoa que não admite. Normalmente ela não admite? Ou ela sempre não admite?

JY: Não, às vezes ela não admite. Antes ela era muito... assim, mais solta, agora ela tá mais... ela disse que eu xinguei ela na rua. As gurias, duas gurias falam que eu xinguei ela, mas eu não falei nada, daí ela tá braba por causa disso também. Ela (...) desrespeito aos alunos. "Me diz em que momento?" Eu nem aí tô. Agora só porque a L e a V te falaram... que eu disse isso... não tem como prová. "Não, mas eu ouvi". "Que tu ouviu, eu nem falei nada". Ontem a sôra de matemática: "Se tu me diz isso na rua eu desço e te dou uns tapa". Mas eu nem falei nada! (Silêncio)."

Quando as coisas começaram realmente a mudar

JY, 15 anos, 8ª série

JY: Eu tinha o quê... uns 8 anos, 7, 8 anos.

E: E já tinham se separado?

JY: Eles ficaram uns dois anos, mas não foi como tá agora. Ele ia lá todo dia e às vezes até dormia em casa, mas agora não. E tô... não dou muita bola, tento não me meter muito.

E: Ele saía de casa e... mas ele voltava todo dia e dormia lá?

JY: Não todo dia assim. Às vezes ele dormia.

E: Ele tava praticamente morando lá ainda?

JY: Aqui?

E: É, quando ele se separou quanto tu tinha oito?

JY: É.

E: Ficou quanto tempo fazendo isso ele?

JY: Uns dois anos.

E: Barbaridade! E a tua mãe tolera bem?

JY: É... gosta muito dele, mas agora ela falou pra ele assim: mas como é que ela falou?... “conseguiu fazer que eu perdesse todo o... todo aquele amor que eu tinha por ti não é mais a mesma coisa”. Agora, mas ela gosta um pouco dele, mas não é como antes.

Citando quando todo mundo quer ter razão na casa dele

JY, 15 anos, 8ª série

E: Ela encobre o que ele faz?

JY: Não, tô dizendo assim. Negócio de admitir.

E: Como é que ela faz?

JY: Ela é meia... tá sempre certa. Aí eu nem discuto muito com a véia, deixo.

E: Mas tu te dá bem com ela?

JY: Sim.

E: Tá, tu acha que a professora de português é uma pessoa que não admite. Normalmente ela não admite? Ou ela sempre não admite?

JY: Não, às vezes ela não admite. Antes ela era muito... assim, mais solta, agora ela tá mais... ela disse que eu xinguei ela na rua. As gurias, duas gurias falam que eu xinguei ela, mas eu não falei nada, daí ela tá braba por causa disso também. Ela (...) desrespeito aos alunos. “Me diz em que momento?” Eu nem aí tô. Agora só porque a Li e a V te falaram... que eu disse isso... não tem como prová. “Não, mas eu ouvi”. “Que tu ouviu, eu nem falei nada”. Ontem a sôra de matemática: “Se tu me diz isso na rua eu desco e te dou uns tapa”. Mas eu nem falei nada! (Silêncio).

JY, 15 anos, 8ª série

O “bate boca” com o professor de educação Física, quando o professor chamou ele de marginal ele respondeu algumas coisas entre elas, soletrado, F-i-l-h-o d-a P- u- t-a. O que pensa do professor mandar o aluno calar a boca

E: Ah, tá! Ou então aí teria que fazer o saldo de gols que é o que eles resolveram.

JY: É, só que eles não disseram que ia ser assim no início do campeonato. Não foi... não foi dito as regras, vamos dizer. Aí isso a turma inteira ficou indignada.

E: Não foi informada claramente as regras?

JY: É.

E: Hum. E como é que foi essa reclamação, afinal? Tu meio que brigou com o professor?

JY: Claro! Ele me chamou de marginal!

E: Tá, mas antes tu já não tava brigando com ele?

JY: Não.

E: Tu acha que ele vai te chamar isso de graça?

JY: É que assim, ó: eu jogo uma... eu jogava handbol no V C, eu jogava handbol no S J...

E: E daí?

Segue

JY: Aqui é muito parado pra mim. Eu tô sempre... eu chego duro no jogo, eu sou... todo mundo tava chegando forte, assim. Eu lá, o cara veio correndo, eu só parei na frente dele e fiz assim, só que ele bateu em mim e caiu. Daí ele me expulsou. E todas bolas que eu chegava, chegava forte. Chegava com vontade. Eles ficavam assim: "Ai". Ficavam me apontando: "ai, não sei o quê (deboche)". Ah, vai cuidar da tua parte que eu faço a minha! Daí eu fiz, eu fiz... ele considerou como falta, eu parar na frente do jogador e ele cair. Isso foi falta pra ele. No meio de jogo de handbol, da seleção isso é lance normal! Daí eu comecei a rir. E ele me deu dois minutos fora. Eu tá. Daí eu só gritava pro meu time: "toca a bola pra fora, toca a bola pra fora que a gente tá ganhando, isola essa bola!". Daí acabou o jogo e eu fui embora. Eu saí gritando: "só faltaram dá pra 83!". Daí que ele falou: "ah, vai embora marginal!". Daí eu não fiquei quieto, né?

E: E o que tu disse pra ele?

JY: Ah, outras cossitas mas (risos).

E: O quê? Não. Vai me dizer agora!

JY: Marginal é teu pai que te botou no mundo seu filho da p-u-t-a (soletrado). Falei um monte de coisas pra ele.

E: E ele te mandou embora pra casa?

JY: Aham. "É, vai embora, vai embora, marginal!". Não sei o quê!. Eu fui mesmo! Já tava indo! Daí que os guri tavam indo na frente. Eles me conheceram, eles sabem meu nome.

E: Quem?

JY: Aquele... é esses que quebraram a placa, não sei o quê. Eles me conheciam. Daí eles falaram: "ah, o JY, não sei o quê, o Igor". Falaram meu nome, tanto que eles ouviram: "ah, esses guri (...) óbvil, falei. Conhecia eles no jogo, no entanto, que eu fui embora e cumprimentei eles. Só que eles já tavam indo embora. Eles queriam falar comigo que queriam bater no I, sei lá o que que eles querem afinal! E eu tava subindo e eles subiram também. Só que eles foram pro shopping e eu fui pra casa.

Comparando os dois colégios

E: Tá, e como é que era lá no colégio B e n a escola A, o jogo? Como é que era as regras? E como é que era o jogo? Era muito diferente daqui?

JY: Pô!

E: Pô, o quê?

JY: Eu jogava lá, sabiam apitar. Tinha professor descente e todo mundo sabia jogar. Jogavam com vontade. Não é jogar por jogar. Tipo é aquele negócio: quero ganhá. Não é "ah, tem que jogar porque tem que jogar". É campeonato dentro das turma vamos ter que jogá". Não. Vai jogar porque tinha vontade, queria ganhar. E aí, chegava forte, ia normal (...) e o professor...

E: Tá, mas aqui o pessoal não quer jogar, não tem vontade?

JY: Não, não querem jogar...

E: ...e não tem vontade de ganhar?

JY: Eu acho que não!

E: Mas como é que deu esse rolo todo por causa que não ganharam? Então o que que é isso/?

JY: Claro! Não, porque eu e o R., o S. e o resto do time eu não dou bola. A gente é que foi pra cima.

E: Então aí tem uma... tu acha que tem uma diferença de como tu fazia lá e de como é aqui?

JY: Totalmente.

(Silêncio).

JY compara escolas e fala do fato de professores compararem umas turmas com as outras

E: E como é que teria que ser? Estipulado antes essas regras?

JY: Claro! Eles: “ah, a gente falou”. “Não, pra nossa turma não falou”. Eles falaram... até a sôra falou: “não, mas a gente falou as regras, não sei o quê”: Daí as gurias: “não, sôra! Não falaram nada pra nós”. “Não, pras outras turmas a gente falou”. Por isso que eu disse: “só faltaram dá pra 83. São tudo puxa-saco da 83. Qualquer coisa que a gente faz na sala: “ah, mas a 83 não faz isso, a 82 não faz isso!”. A gente diz um ai na sala: “não, mas eles são quietos, vocês não sei o quê”. Sempre comparando. Não tem que compara. Quem são eles pra compara?! São professor. Grandes Merda. Não... eles não tão alí pra comparar. Tão ali pra dar aula. Eles tão sempre fazendo aquele joguinho. “Não, mas vocês isso, vocês aquilo”. Quem tem que dizer isso é... meus pais, não eles. Eu vejo os professores...

E: Por que teus pais? Eles não podem...

JY: Eles tem direito de me comparar. Eles sabem quem eu sou. Esse... esses que se dizem professores não sabem quem eu sou. Mal me conhecem.

Falando sobre a atitude dos professores

E: Mas eles não podem dizer nada...

JY: A meu respeito não. Tem que fazer o papel deles. A meu respeito não tem que falar nada.

E: Tá, qual é o papel deles, então?

JY: É dar aula!

E: Tá, mas e aí? Como é que vai dar aula sem nunca interferir em nada? Não entendo isso?!

JY: Não. Então falam de mim intimamente. Porque um professor nunca me mandou calar a boca. O dia que me mandar... eu mando ele calá a boca. “Cala boca tu! Tu acha que tu é quem pra me mandar calar a boca?” Eu ví várias vezes a professora de matemática mandando aluno calar a boca. Eu só olho pra ela: “nunca fala pra mim” O dia... já falaram pra mim, mas eu fui pra direção com ele. Nunca me mandaram calar a boca. O dia que me mandar calar a boca...

E: Tá, mas aí se tu fica respondendo, respondendo o que que... o que que o professor pode fazer?

JY: Hum?

E: Tu fica respondendo, respondendo. Porque tu não é de ficar quieto, né JY?

JY: Claro que não!

E: O que que o professor poderia fazer com isso?

JY: Ele que peça desculpas! Quem é ele pra mandar eu calar a boca. Tá, pode pedir: “ah, fica quieto, conversa menos”, mas chegá e falá: “cala boca”. Acha que é quem pra mandar calar a boca? Ah, é professor. É a autoridade que tem dentro da sala de aula. É. Mas não pra me mandar calar a boca. Não tem esse direito. (Silêncio). Quem pode falar isso é meu pai e minha mãe.

(Silêncio).

Professores não admitem quando estão errados.

E: Tá e teu pai e a tua mãe podem?

JY: Claro!

E: Tá, o professor só pode dar aula?

JY: Claro! É o dever dele. Ele tá ali pra isso!

E: Tá, mas e se fica uma coisa complicada na relação com o aluno, como é que dá pra fazer?

JY: Vai conversar de outra maneira, não mandar calar a boca. Não fala... não fica dizendo, vamos dizer assim, coisas... não dizem, vamos dizer assim coisas íntimas que... vamos dizer, não que afeta, mas que constrangido, não sei. Vamos dizer assim.

E: E tu acha que eles tem feito de deixar... de falar da intimidade?

JY: Ah, não intimidade. É modo de dizer, mas deixa o aluno constrangido. Às vezes é o que eles dizem e pronto. Nunca voltam atrás, mesmo quando é errado. Eles não admitem o próprio erro.

(Silêncio).

E: Tu fala muito nisso: não admitem quando tão errado.

JY: É.

E: Mas às vezes tu é meio cheio da razão, também, né JY?

JY: Sou. Bastante.

E: Pois é. Como é que dá pra melhorar isso?

JY: Hum?

E: Como é que dá pra melhorar essas...

JY: Eles não me cutucam.

E: E como é que o professor vai saber que uma coisinha que ele possa dizer possa te cutucar?

JY: Ele é professor, ele é graduado. Ele tem que ter noção das coisas. Já que ele tá trabalhando aqui, tem que ter noção disso aí. Se não não devia tá trabalhando. Não devia ser um professor pra dar aula.

E: Mas ele diz uma coisinha que pode ser não tão pesado, mas pra ti pesa, que tu já te sente...

JY: Ah, ele vai ver... eu vou...

E: ...constrangido.

JY: Mas eu falo.

E: ã?

JY: Eu vou responder, vou revidar. Os meus colegas ficam quietos. Eu respondo. Eles ficam quieto no canto deles. Eu... eles baixam a cabeça. Eles não falaram isso pra mim. O dia que falarem também, vão ouvir muito.

E: Não. Já falou alguma coisa...

JY: Já.

E: ...já ouviu até de filho da p-u-t-a (soletrado). Mas ele te disse alguma coisa... mas tu tá me dizendo que ele não disse nada?

JY: O professor?

E: É.

JY: Me chamou de marginal.

E: Ah, sim. Porque foi a partir do momento que ele te chamou... mas antes não desencadeou nada dele ter te chamado de marginal?

JY: Não, foi a falta que eu fiz, eu acho!

JY, 15 anos, 8ª série

Vai expressar que uma escola inexperiente não sabem lidar com o aluno

JY: Não, pra um professor chegar a ponto de me dizer, de me chamar de marginal. Quem é ele? Ele como professor tem que dá exemplo dentro do colégio. Não fazer isso, esse

fiasco que ele fez. Por isso que eu digo: isso aí não é professor. Não sabe dá... não sabe levar o aluno.

JY, 15 anos, 8ª série

O que ele pensa dos professores mandar os alunos “calar a boca”

E: E como é que teria que ser? Estipulado antes essas regras?

JY: Claro! Eles: “ah, a gente falou”. “Não, pra nossa turma não falou”. Eles falaram... até a sôra falou: “não, mas a gente falou as regras, não sei o quê”: Daí as gurias: “não, sôra! Não falaram nada pra nós”. “Não, pras outras turmas a gente falou”. Por isso que eu disse: “só faltaram dá pra 83. São tudo puxa-saco da 83. Qualquer coisa que a gente faz na sala: “ah, mas a 83 não faz isso, a 82 não faz isso!”. A gente diz um ai na sala: “não, mas eles são quietos, vocês não sei o quê”. Sempre comparando. Não tem que compará. Quem são eles pra compará?! São professor. Grandes Merda. Não... eles não tão alí pra comparar. Tão ali pra dar aula. Eles tão sempre fazendo aquele joguinho. “Não, mas vocês isso, vocês aquilo”. Quem tem que dizer isso é... meus pais, não eles. Eu vejo os professores...

E: Por que teus pais? Eles não podem...

JY: Eles tem direito de me comparar. Eles sabem quem eu sou. Esse... esses que se dizem professores não sabem quem eu sou. Mal me conhecem.

E: Mas eles não podem dizer nada...

JY: A meu respeito não. Tem que fazer o papel deles. A meu respeito não tem que falar nada.

E: Tá, qual é o papel deles, então?

JY: É dar aula!

E: Tá, mas e aí? Como é que vai dar aula sem nunca interferir em nada? Não entendo isso?!

JY: Não. Então falam de mim intimamente. Porque um professor nunca me mandou calar a boca. O dia que me mandar... eu mando ele calá a boca. “Cala boca tu! Tu acha que tu é quem pra me mandar calar a boca?” Eu ví várias vezes a professora de matemática mandando aluno calar a boca. Eu só olho pra ela: “nunca fala pra mim” O dia... já falaram pra mim, mas eu fui pra direção com ele. Nunca me mandaram calar a boca. O dia que me mandar calar a boca...

E: Tá, mas aí se tu fica respondendo, respondendo o que que... o que que o professor pode fazer?

JY: Hum?

E: Tu fica respondendo, respondendo. Porque tu não é de ficar quieto, né JY?

JY: Claro que não!

JY, 15 anos, 8ª série -10. 10. 2003

Falando sobre a mãe. Referindo-se a mãe, acabou falando dele

E: E a tua mãe faz o quê?

JY: Ela parou de estudar.

E: Ela não... ela tá na biblioteca alí, mas ela não é bibliotecária?

JY: Assim... como assim?

E: Ela tá na B lá na A, mas ela não é bibliotecária formada?

JY: Não, não.

E: Mas ela cuida da biblioteca?

JY: São várias que tem lá dentro. Bah, é muita gente! Ela se deu bem! Teve sorte. Porque hoje se tu não tem o primeiro grau, tu não é nem lixeiro.

E: Mas ela tem o primeiro grau?

JY: Não (risos).

E: Não tem?!

JY: E tá mais de vinte anos lá na A.

E: E aí ela... claro! Ela foi ficando, foi escalando e ficou ali. Que às vezes tinha gente que fazia concurso pra uma coisa e ia pra outra depois.

JY: É.

E: Deu a maior sorte mesmo! Tá, mas tu quer tentar a sorte. Tu quer fazer o quê tu quer e buscar aquilo que tu quer?

Referindo-se ao objetivo de vida, o que ele pretende para ele.

JY: Tenho, tenho, vamos dizer, um objetivo a atingir assim. Vamo tentá de tudo... o que eu saí melhor...

E: Não, de tudo não. Tu já disse que alguma coisa de esporte, alguma coisa de Arqueologia, alguma coisa de militar.

JY: É, vamo tentá.

E: De tudo... não seria... não seria de tudo?!

JY: Não, eu vou te dar a resposta. Se eu vê que eu tenho futuro, eu vou continuar. Claro, tipo assim, esse ano, quero, pretendo entrá ainda de novo. Mas também não quero parar.

E: Tá.

JY: Na praia eu treinava com o quimono. Ficava fazendo só os aquecimentos. Não tinha ninguém pra lutar. Daí eu fazia barra com meu primo. A gente ia lá prá... pro calçadão... corria...

JY, 15 anos, 8ª série

Entre J, JA, ele é o único que diz ter feito a escolha de vir para nossa escola.

E: Hum hum. Tá e aí qualquer forma tu não vai ficar aqui?

JY: Hum hum. (...) para indicar não. E também eu acho que eles nem querem que eu fique aqui **E:** E tu não quer também? Tu é porque eles não querem? Não, tu até queria essa escola?

JY: Queria! No entanto que fui eu que escolhi vir pra cá. Mas agora... não vou dizer que me arrependi, né? Mas... um pouco sim.

E: Por que que tu te arrependeu um pouco?

JY: Por que eu não me arrependi?

E: Ah, porque que tu não te arrependeu então?

JY: Ah... (risos) porque, conheci... sei lá, bastante também não vou dizer, mas conheci umas pessoas legais. Conheci minha namorada (risos).

E: Aham. Então conhecer pessoal legal é legal da escola? É uma coisa boa da escola.

JY: Claro!

E: Isso é o que tem de bom. O que mais que tem de bom na escola?

JY: O que mais que tem de bom?

E: Isso foi bom. Tu trocou de escola e conheceu pessoas legais. E o que mais?

JY: Sei lá. Dois professores bons também, só. O resto... não que "ah, tão mau assim!". Ninguém gosta.

E: Tá, dos professores. É um professor que...

JY: Não vou dizer: "ah, não gosta..."

E: Tá, tem alguns professores que a turma em geral não gosta. Tá e o que que tu não gostou? O que que tu acha que... é legal conhecer pessoas. Peraí, mas o que que não é muito legal na escola?

JY: O modo como eles lidam com os alunos. Não sabem lidar. Deixa eu ver... eles não tem, vamos dizer assim, uma regra pra seguir. Eles não tem, tipo um... tá, assim, assim, assado. Tá até pode começar, mas sempre desanda. Eles não conseguem terminar, eles não tem...

E: Mas o que que é a regra?

JY: Eu não sei também...

JY, 15 anos, 8ª série

Parece não ficar claro para JY se é uma opção vir para escola pública ou “pesa” como um castigo

E: Bom, então vamos ver! Vamos ver o que tu vai resolver aí, o que que tu vai decidir pra 2005.

E: Hum hum.

JY: Pra quem pagava trezentos e pouco de colégio.

E: Trezentos e pouco, né? Lá no B, ou no A?

JY: Nos dois!

E: É mais ou menos esse mesmo valor?

JY: Por aí.

E: E agora a tua mãe tá segurando um pouco. Ela não tá podendo gastar muito.

JY: Eu falei pra ela. Ano passado ela assim: “ah, eu vou te botar agora em colégio público!” Daí eu: “tá, tudo bem!”.

E: É castigo vim pro colégio público?

JY: Não, não é castigo. Mas sei lá, tem algumas diferenças assim, o colégio público e outro.

E: Tá, e uma diferença é não pagar, né?

JY: É, facilita bastante.

E: Mas ela te ameaçou porque tu tava mal nas notas ou porque ela achou que precisava, era um momento de economizar?

JY: Eu tava mal na...

E: Tá, mas também foi economizar os trezentos e poucos?

JY: Não, eles gastam adoidado aí!

E: Os dois?

JY: É.

A aproximação do pai pelo gosto de carros.

E: E teu pai continua comprando carro?

JY: Não sei, né? Se ele tá comprando ainda.

E: Mas ele aparece com o mesmo assim, ou ele fica trocando? Cada dia ele vem num?

JY: Sempre vem no mesmo. Se ele tem outro, se ele já comprou outro... ele gosta de carro antigo, né? Daí falou que quer comprar um Passat antigo. Que comprar Passat o quê?! Ah, carro bem feio que eu vi que ele queria comprar. Um Passat todo... todo detonado. Eu: “não, tu não vai comprar, me dá o dinheiro então do Passat tu dá o dinheiro pra mim. Comprar essa nave aí”. “Não, mas eu ia dar pra ti” (risos). “Essa nave aí eu não quero”. Ele: “Ah, ia te dar um presente...”.

E: Ia dá de presente sem saber se tu queria?
JY: Aham. Um Passat todo véio lá... todo... “Tá, tu quer me dar um carro antigo, me dá um Maverik então, ou um Dojão”. “Tá, quando tu fizer dezoito dou um Maverik, então.
E: Tu acha legal?
JY: Ah, eu gosto. Daí eu já meixo nos... faço ele andar bem daí. É que eu gosto de dirigir. Aprendi com... nove anos eu aprendi a dirigir.
E: Tu gosta de carro também?
JY: É.
E: Aí tu não tá muito diferente do teu pai, então?
JY: Ela é que fica louca quando eu pego o carro do pai. “Esse (...) vai dirigir, não tem nem idade”. Eu falei pra ela: “ano que vem eu vou comprar uma moto pra mim”.
E: E a carteira é com dezoito, né?
JY: Infelizmente...
E: Ainda falta um pouquinho, ainda pra...
JY: Três anos. Tinha que ser nem nos Estados Unidos, desesseis anos já tira a carteira.
E: Aos desesseis já dá pra votar, não dá pra dirigir!
JY: É, mas eu não vou votar nesses...
E: Não vai votar?
JY: Bando de ladrão! Eu não, nunca...
E: Tu já pode votar na próxima eleição.
JY: Infelizmente.

Entrevista do encaminhante sobre o encaminhado

A coordenadora pedagógica que encaminhou o **JY**

C: Coordenadora pedagógica

E: Elide – Entrevistadora

XI – Entrevista Transcrita – c/ a Coordenadora Pedagógica –sobre o encaminhamento do **JY**

É: ...tu quer que eu te leia a tua ficha que tu me enc...

Coordenadora: Pode ser.

E: ...que tu me mandou? Que aí tu vai relembrando e vai me dizendo o que que... produziu esse encaminhamento, vamos dizer. Então, o JY C aqui tem V da Silva, mas eu acho que ele é V da Silva e o motivo do encaminhamento que tu botou pra Psicologia é que ele mata aula, baixo desempenho e os pais estão em processo de separação.

C: Hum hum.

E: Aí eu não sei o que que tu pode dizer mais dele.

C: Assim ó: poderia demonstrar mais interesse, responsabilidade, né? Durante o proce... o tempo escolar que não foi o que ele demonstrou.

E: Hum hum.

C: Então aquilo ali que eu tinha te colocado, continuou, né? Continuou matando aula, continuou com a falta de interesse, baixa auto-estima, até o segundo, o final do segundo trimestre.

E: Até o final do segundo trimestre?

C: É. No terceiro trimestre ele demonstrou um pouco mais de... de interesse um pouco mais de responsabilidade, mas não foi o suficiente pra ele alcançar a aprovação. Ele demonstrou, mas não foi o suficiente.

E: Hum hum.

C: Tem que ter mais interesse.

E: Tá e o que seria esse não foi suficiente?

C: Não foi suficiente porque ele tentou fazer um movimento de se interar, de se integrar das atividades, mas não foi o suficiente porque tinha muitas lacunas de... cognitivas que ele não conseguiu superar, né?

E: Hum hum. E isso ele foi produzindo ao longo do ano?

C: Ao longo do ano. Essas lacunas...

E: E também ele já vinha mal do outro... do ano anterior, né?

C: Que ele tava repetindo a oitava.

E: Então ele vai repetir pela terceira vez.

C: Terceira vez a oitava.

E: Tá.

C: E assim, ó: características do... do... assim que a gente percebia no menino, né? É um menino assim com baixa auto-estima.

E: Hum hum.

C: Triste em algumas situações em sala de aula. Tinha horas assim, pela colocação dos professores, tinha horas que ele meio que saía do ar assim, e... processo familiar difícil. E um menino assim... ã... no grupo ele... no grupo de colegas ele é um menino assim que tinha o carisma com todos, entendeu? Assim, ele é amigo de todo mundo. Se relacionava com todos, dentro do grupo, assim.

E: Ele era muito ca... ele é muito carismático.

C: Carismático.

E: Hum hum. Tá, mas isso não possibilitou a... parte de conteúdo...

C: Não, ele é assim ó: ele é amigo de todos... mas as lacunas de conteúdo ele não conseguiu vencer.

E: Seguiu.

C: Não consegui vencer. E o processo de problema familiar ele foi ao longo do ano, se agravando até que o pai saiu de casa. Mas por vá...

E: Saiu no meio do ano?

C: É, mas por várias vezes os pais foram chamados porque ele se envolveu com briga, se envolveu com vários registros na vice-direção, dentro da sala da aula, bolinha de papel, ã... desacato ao professor. Então tem vários registros dele nesse sentido. Inclusive teve que chamar os pais várias vezes por isso.

E: Então não tá coincidindo bem com que o... eu soube daquele episódio dele com a Educação Física, Professor de Educação Física. Daí depois ele acabou saindo aqui na frente.

C: Hum hum. Mas não foi só aquilo. Outras coisas...

E: Aquele foi o pi... foi o mais sério.

C: Foi um dos dele, mas teve outros que a gente teve que chamar o pai inclusive, né? Com a função dele em sala de aula. Por várias vezes a gente chamou o pai dele.

E: E nenhuma, mas ele se dizia um pouco mais aliviado por tá conversando e tal e por ser... e por tá já com uma noção do quanto ele poderia não alcançar... isso ele chegava a referir, né? Ele tava achando que não ia alcançar os objetivos, mas que ele ia tentar que no último trimestre ele ia dar uma...

C: É, é assim, ó...

E: Ele ia dar uma máquina.

C: Ele tentou, mas as lacunas ainda eram muitas que ele não conseguiu superar.

E: Tá. E o que que tu... e que junção de fatores ocorreu pra que ele fosse encaminhado? A questão da separação, mais a questão da escola ou os pais pediram? Porque os pais chegaram a pedir.

C: Sim, eles pediram encaminhamento, porque já não sabiam como lidar com essa situação com ele, né? Falta de diálogo em casa. Ele conseguiu o diálogo na escola. Porque o que ele colocava é que o pai não conversava e a mãe não conversava. Então na escola que ele conseguiu esse canal pra abrir o diálogo inclusive até entre os pais. Por que o dia que os pais vieram, porque nós chamamos numa ocorrência que teve, o pai não falava com a mãe. Um não falava com o outro. Depois de muito a gente conversar, que daí os pais começaram um com o outro a de novo manter um diálogo. Que até então era uma coisa assim sem...

E: Hum hum.

C: E o menino colocou isso e estava sentindo isso.

E: Tá, mas é que eles falavam até com ele porque ele me referiu o tempo todo ali no início, de que procurava ver... auxiliar os pais. Eles se queixavam pro JY...

C: (...) pro JY, e ele tentava ajudar dos dois lados.

E: Ele fazia o papel do adulto que tava ajudando.

C: Isso mesmo. Aham. Isso aí ele colocou.

E: Tá, isso também tem ajudado.

C: Isso mesmo. Que a mãe fazia confidências pra ele e o pai fazia confidências pra ele mas não na situação que o pai estava, já na questão da separação.

E: Aham.

C: Mas reclamando da mãe. Isso aí o menino colocou.

E: Isso.

C: E ele tentava conversando com o pai separadamente. Conversando com a mãe, né? Ele tentar resolver a situação.

E: Aham. Então é... isso confirma inclusive nos primeiros encontros ele já me... ele já me deu essa notícia. Que ele que tava tentando resolver...

C: Isso mesmo.

E: ...pros pais quando eles estavam atrapalhados. A vida conjugal dos dois. Ele era o mediador.

C: Aham.

E: Tá e mais alguma coisa assim que tu lembre e tal?

C: Eu até queria te colocar. ã... não, ele não apareceu nas aulas de recuperação quando tinha. As provas ele te entregava em branco. Ele reprovou em Português, Matemática, Geografia, Ciências e Educação Artística.

(Silêncio)

E: É isso aí tudo.

C: É.

E: Tá e a idéia é ele fazer uma oitava num outro lugar? Essa é a idéia dele.

C: Não, não sei! A princípio ele pode continuar aqui na escola, né?

E: Mas ele chegou a te dizer que ele vai trocar?

C: Ele falou que a mãe ia colocar ele na escola particular.

E: Isso! Ou à noite, ele vai fazer uma complementação e depois vai pra particular pra não ficar com as dependências.

C: Isso mesmo. É isso mesmo. Isso aí que ele colocou.

E: Tá. E... tá, então ele ficou em Ciências e qual é a outra coisa?

C: Português, Matemática, Geografia, Ciências e Educação Artística.

E: É o bastante, né?

C: Isso revela as lacunas que ele foi carregando ao longo do ano, né? Principalmente em Português e Matemática que mesmo que no final ele fez uma tentativa pra superar, ele

não conseguiu as lacunas que existiam do... de conhecimento, né? Por que ao longo do ano esse quadro de desinteresse, desmotivado, né? De responsabilidade foi o quadro durante o ano foi esse até o final do segundo trimestre. No terceiro ele...

E: É. Não, ele pode ter dado certa aliviada, mas não melhorou e ele não conseguiu... vamos dizer assim... no terceiro trimestre, por mais que ele tenha se empenhado, não reverteu a situação.

C: Quando eu conversava com ele: “daí JY, por que tu não entrega os trabalhos?” Ele disse assim: “é, mas o cara não tem condições de pensar isso na cabeça, porque o cara tá muito preocupado com um monte de coisas”. Então ele coloca assim que o professor também exigia dele, mas que ele tinha outras coisas na cabeça que não tinha condições de entregar de fazer as coisas que eram necessárias, né? E porque aí... aí eu: “mas porque essa tua atitude de desinteresse de... de... não procurar aprender, não procurar fazer as coisas?” “Ah, eu sei que isso não adianta mesmo. Então não vai adiantar nada”. Ele tinha essa desesperança com ele. Então no final que a gente conseguiu que ele motivasse um pouquinho. Mas essa desesperança ele foi carregando ao longo do ano. Tu deve ter notado isso aí nas outras entrevistas também com ele.

E: É, ele, às vezes, falava disso e tentava reverter falando no que que ele poderia fazer.

C: O que que ele poderia...

E: Mas, mais é de que ele tava numa situação maio patinando.

C: Isso mesmo.

E: Não só por ele, mas principalmente pela situação familiar. Ele não refere... ele nunca referia... ele é meio... assim... ele quer resolver no grito.

C: Isso.

E: Tipo assim, ninguém fala mais grosso que ele. Até porque a posição que colocam ele dentro de casa é essa.

C: Aham.

E: De quem apita é ele.

C: É ele. Que a última palavra é a dele.

E: É. E aí na escola ele tentava reproduzir um pouco.

C: A mesma coisa. A mesma frase. Então é isso aí. É pena assim que a gente como escola fica assim... parece que a gente não fez nada. Mas não, pelo contrário, ao longo do ano a gente vinha conversando com ele, a gente encaminhou aqui pro setor, né? Quando veio (...) a gente conversou com ele também. A gente fez várias tentativas como escola de poder ajudar o JY. Não só na questão dele como pessoa poder, né? Se motivar, mas também na questão cognitiva dos pais colocaram professor particular, de ajudarem ele. Aí o pai disse que ajudava, a mãe dizia que ajudava, e não... no final a gente não via essa ajuda. A família se compr... a gente tentava comprometer a família, mas não via da família essa resposta do compromisso que assumia com a gente aqui.

E: Tá, mas a... foi atendido o pedido deles até dele ser acompanhado. Porque a família pediu, né?

C: Ser acompanhado na questão psicológica.

E: É.

C: Mas não na questão cognitiva que nós pedimos que fosse que eles tivessem, né? Que ele tivesse uma ajuda e não foi o que a família fez. Não colocou ninguém pra ajudar. Podia ter colocado um professor de Matemática, professor de Português, alguma coisa e...

E: Tá, mas fazia sentido o pedido do atendimento psicológico? Isso foi feito?

C: Foi feito. E os pais, inclusive, pediram, que não tinham, não tavam sabendo como lidar com esse quadro escolar que ele já vinha de dois anos. E com a questão familiar que tava difícil. Então, todo um começo começou com isso aí que ele já vinha com esse quadro. Já não desse ano, já desde o ano passado. Não se sabe desde quando, né? Mas, ã... muito com a questão familiar muito presente, pra botar o aluno nessa dificuldade.

E: Isto. Este caso teve a questão familiar muito presente.

C: Eu acho.

E: Aliás, não é só esse, né? Mas esse bastante. Bem presente, né?

C: Acho que todas características dele, assim ó: como filho único, né? Do casal. Do casal já tava muitos anos juntos. Tem toda aquela expectativa como tu cria, coisa, né? E quando assim, o casal começou se desestruturar eles não souberam dá o atendimento pro JY como acho que o JY precisava. Porque eu acho que ele era muito bem tratado quando o casal era bem. Eu acho que ele era uma criança muito bem acompanhada pelos dois quando o casal era junto. E depois quando o casal se desestruturou, cada um ficou pro seu lado e o menino... e ele também não teve suporte psicológico pra ele caminhar com as próprias pernas. Eu penso assim. Porque essa desestrutura dele vem desde que essa função dos pais tão... essa função da separação dos pais. Eu acho assim, ó: ele, ele como ele era filho único, tudo girou em torno dele, o casal. Como o casal se desestruturou, o casal não teve como organizar o JY pra ele ir com as próprias pernas adiante. O JY fez parte de toda essa desestrutura e não teve suporte, ele...

E: Não, além de ele não ter suporte, ele teve que dar suporte.

C: Teve que ser o mediador da coisa, né? (Risos). Ter que dar suporte.

E: Não, mas o que tu tá falando é bem interessante. Essa retrospectiva que tu tá fazendo da vida dele é bem interessante.

C: Eu acho que é o que culmina nisso aí, né?

E: Hum hum. Por que que tu pensa que a escola não fez assim? Poderia ter feito mais. Por que que tu acha isso?

C: Eu acho assim, ó: um menino que já tá repetindo, eu acho que a gente tinha que ter tido outra proposta com ele, né? Outra proposta pedagógica.

E: Em que sentido?

C: No sentido dos professores terem, terem uma outra proposta pro menino... a pessoa que tá repetindo ela não pode ter a mesma proposta que levou o fracasso. Então a gente tinha que ter tido um outro... mas esperávamos que os pais tivessem dado um suporte que a gente solicitava, mas não deu, né?

E: Então tu acha que a escola deveria ter um outro jeito de lidar com quem já é repetente?

C: Eu acho. E esse menino se ele for... ele vai pro segundo grau, vai fazer, né? Os encaminhamentos que vão ser dados agora em 2005, mas se ele não tiver uma ajuda, não continuar com uma ajuda, suporte psicológico, essa desestrutura vai permanecer, ele não vai conseguir. Pode trocar o local, foi... que que os pais fizeram, trocaram de escola pra ver se mudava o quadro, mas o quadro foi o mesmo! De fracasso, né?

E: Tá, então tu tá agora juntando o aspecto cognitivo com a questão psicológica. Se ele não tiver o psicológico atendido de novo...

C: De novo ele vai...

E: ...o cognitivo vai estar comprometido.

C: Vai estar comprometido. Eu acho.

E: Então pra 2005, tu acha que tem que continuar insistindo nessa idéia do atendimento.

C: Tem que continuar, porque ele não tem autonomia com as próprias pernas, pra poder superar sozinho essa questão psicológica pra que ele tenha sucesso na cognitiva. Porque ele já teve um fracasso ano passado, com esse mesmo quadro. Porque os pais revelando em conversa, a mãe revelando, isso aí já vem a uns dois anos, esse início de desestruturação do casal. E aí então, como ele já vem do quadro de fracasso, de novo no quadro de fracasso, ele precisa de uma ajuda. Continuar uma ajuda pra que ele supere essas dificuldades aí. Porque a gente já viu que sozinho ele não consegue. Tanto é que ele pediu pra mim ajuda. Quando ele diz assim: "ah, eu não sei". Eu: "mas por que JY?" "Ah, eu não sei". É porque ele tá pedindo socorro! Ele não consegue estabelecer realmente qual é o

fio que, que ajuda ele a esse fracasso. Tá pedindo que a gente dê esse norte pra ele. Ajude isso aí, eu acho! E outra coisa, ele dormia na cama com a mãe. Tu sabe disso, né?

E: Hum. Logo depois da separação.

C: Então, olha só...

E: Em poucos momentos assim...

C: Alguns momentos, então... olha só a que situação esse menino se colocou. Olha bem a cabecinha. Ou eu tô ocupando o lugar do pai, e volto a ser aquele pequenininho que a mãe queria que eu fosse? De que maneira eu vou chamar atenção? Não conseguindo ir na escola!

E: Hum hum.

C: Então são coisas assim que a gente começa a observar, né?

E: Ocupou o lugar do pai até na cama.

C: Por isso que a mãe dava essa responsabilidade, a última palavra é dele, né? Deu Élide, então? Mais ou menos isso?

E: Eu acho que de princípio é isso! Tu lembra de mais alguma coisa? Acho que eu tinha pra te perguntar era assim, mais em relação a o que tu lembrava e o que que tu acha que a escola, ã... qual é a tua opinião em relação à escola quando a gente tá numa situação... diante de uma situação dessas que nem esse caso do JY.

C: Hum hum. E a questão de drogas ele te colocou alguma coisa?

E: Não. Não. Acho que não. Ele não é muito do jogo. Ele é muito do namoro e ele tá preocupado com essas questões da... do relacionamento amoroso dos pais.

C: Ele tem uma situação, que outro aluno colocou nosso, foi, foram comprar droga num local aí. Um dia que deu um tumulto aí.

E: Aham.

C: Que tem uma outra gang.

E: Ah, que tem a gang, que tava envolvido aquele dia da confusão.

C: Um deles era ele que tava indo junto pra comprar droga não sei onde. Então tem esse aspecto também.

E: Mas comprovadamente que ele andava fumando, cheirando, isso não? Na escola, nada?

C: Não, na escola não.

E: Quando ele se juntou com esse pessoal, mas esse pessoal foi comprar droga.

C: Mas ele estava junto.

E: Que é aquela turma que eles chutaram ali umas baliza ali pra fazer marcações. Ah, foi no dia do episódio que ele brigou com o professor.

C: E ele não foi uma vez só comprar droga. Ele foi mais de uma vez.

E: Mas o grupo não é daqui da escola?

C: (...) porque isso aí... todo isso aí pode resultar mesmo na situação assim. Porque se eu não tenho afeto em casa e outro me dá afeto, eu vou pelo onde que me dá afeto. É assim. A questão da briga com o pai e com a mãe. Ele não sabe pra que lado vai. Aí o grupo que puxa ele é o grupo... pode ele não tá... cheirando com o grupo, mas é uma coisa que tem que ser alertada também.

E: Aqui ele falou pro Benedito que é um grupo que ele conheceu no futebol. Mas que não é aquele pessoal do grupo que ele costuma andar. Aí o Benedito: "não, mas tu saiu daí da escola com o grupo". Foi isso que o Benedito falou pra ele.

C: Aham.

E: Tá, não. Eu acho que princípio é isso. Qualquer coisa a gente se fala depois.

Itens para consulta

ITEM 1

JY, 15 anos, 8ª série

JY: Vamos dizer assim, pra mim, não vou dizer: ah, um desafio encontrar alguém mais forte do que eu. Sempre vai ter. Só que eu nunca bati de frente assim com... eu nunca, nunca... vamos dizer assim, apanhei numa briga. Nunca saí... tá, assim já saí machucado, óbvio, mas... uma vez eu deixei um sangrando por dentro dos olhos, nariz e boca. Ele conseguiu dá um soco em mim. Me transformo, vamos dizer, não sou eu! Aí muda o quadro totalmente.

E: Muda o quadro não. Tu começa a te dar conta que tu é um pouco brabinho assim. E que precisa fazer alguma coisa pra isso, ou tu vai fazer algum esporte..."

Numa briga do pai com a mãe JY teve que segurar o pai, fazendo uma contenção.

Citando ainda, JY, 15 anos, 8ª série: "Tão, tão separados. Só que não é aquela coisa. Eles se vêem, já sai discutindo. Ontem, por exemplo, eles ficaram numa boa assim... né. Não discutiram muito."

ITEM 2

JY, 15 anos, 8ª série

E: Ela encobre o que ele faz?

JY: Não, tô dizendo assim. Negócio de admitir.

E: Como é que ela faz?

JY: Ela é meia... tá sempre certa. Aí eu nem discuto muito com a véia, deixo.

E: Mas tu te dá bem com ela?

JY: Sim.

E: Tá, tu acha que a professora de português é uma pessoa que não admite. Normalmente ela não admite? Ou ela sempre não admite?

JY: Não, às vezes ela não admite. Antes ela era muito... assim, mais solta, agora ela tá mais... ela disse que eu xinguei ela na rua. As gurias, duas gurias falam que eu xinguei ela, mas eu não falei nada, daí ela tá braba por causa disso também. Ela (...) desrespeito aos alunos. "Me diz em que momento?" Eu nem aí tô. Agora só porque a L e a V te falaram... que eu disse isso... não tem como prová. "Não, mas eu ouvi". "Que tu ouviu, eu nem falei nada". Ontem a sôra de matemática: "Se tu me diz isso na rua eu desco e te dou uns tapa". Mas eu nem falei nada! (Silêncio).

ITEM 3

JY, 15 anos, 8ª série

JY: Claro! Eles: "ah, a gente falou". "Não, pra nossa turma não falou". Eles falaram... até a sôra falou: "não, mas a gente falou as regras, não sei o quê": Daí as gurias: "não, sôra! Não falaram nada pra nós". "Não, pras outras turmas a gente falou". Por isso que eu disse: "só faltaram dá pra 83. São tudo puxa-saco da 83. Qualquer coisa que a gente faz na

sala: “ah, mas a 83 não faz isso, a 82 não faz isso!”. A gente diz um ai na sala: “não, mas eles são quietos, vocês não sei o quê”. Sempre comparando. Não tem que compará. Quem são eles pra compará?! São professor. Grandes Merda. Não... eles não tão alí pra comparar. Tão ali pra dar aula. Eles tão sempre fazendo aquele joguinho. “Não, mas vocês isso, vocês aquilo”. Quem tem que dizer isso é... meus pais, não eles. Eu vejo os professores...

E: Por que teus pais? Eles não podem...

JY: Eles tem direito de me comparar. Eles sabem quem eu sou. Esse... esses que se dizem professores não sabem quem eu sou. Mal me conhecem.

E: Mas eles não podem dizer nada...

JY: A meu respeito não. Tem que fazer o papel deles. A meu respeito não tem que falar nada.”

ITEM 4

JY, 15 anos, 8ª série

E: Daí o pessoal tá te chamando aqui pra responder a isso, e tu tá meio que respondendo, tipo assim, vocês não sabem nada da minha vida, como é que vocês ficam dizendo essas coisas. Então tá meio assim um... meio que formou um bolo disso.

JY: É. Vamos dizer assim, tão me acusando duma coisa que eu não fiz!

E: Aham.

JY: Daí o que sobra pra mim? Um bando de professor que a maioria não gosta de mim. Querem mais que eu me rale. “Não, a gente tá aqui pra te ajudar”. Que ajudá um escambal! Querem mais que eu me rale. Então...

E: E por que as pessoas vão querer te ralar, guri?

JY: Hum? Não gostam de mim!

E: Mas da onde tu tirou isso?

JY: Da onde tu tirou isso! É só olhar o jeito que eles olham pra mim, o jeito que eles falam contigo. Tu deduz tudo isso!

(Silêncio).

E: E agora que nós vamos pedir pra... depois ela vê contigo isso... a... trazer aqui não precisa, né?

JY: Melhor não!).

E: Tu não quer que eu traga a M. C.?

JY: Melhor não.

ITEM 5

JY, 15 anos, 8ª série

JY: Aqui é muito parado pra mim. Eu tô sempre... eu chego duro no jogo, eu sou... todo mundo tava chegando forte, assim. Eu lá, o cara veio correndo, eu só parei na frente dele e fiz assim, só que ele bateu em mim e caiu. Daí ele me expulsou. E todas bolas que eu chegava, chegava forte. Chegava com vontade. Eles ficavam assim: “Ai”. Ficavam me apontando: “ai, não sei o quê (deboche)”. Ah, vai cuidar da tua parte que eu faço a minha! Daí eu fiz, eu fiz... ele considerou como falta, eu parar na frente do jogador e ele cair. Isso foi falta pra ele. No meio de jogo de handbol, da seleção isso é lance normal! Daí eu co-

meçei a rir. E ele me deu dois minutos fora. Eu tá. Daí eu só gritava pro meu time: “toca a bola pra fora, toca a bola pra fora que a gente tá ganhando, isola essa bola!”. Daí acabou o jogo e eu fui embora. Eu saí gritando: “só faltaram dá pra 83!”. Daí que ele falou: “ah, vai embora marginal!”. Daí eu não fiquei quieto, né?

E: E o que tu disse pra ele?

JY: Ah, outras cossitas mas .

E: O quê? Não. Vai me dizer agora!

JY: “Marginal é teu pai que te botou no mundo seu filho da p-u-t-a (soletrado). Falei um monte de coisas pra ele.

E: E ele te mandou embora pra casa?

JY: Aham. “É, vai embora, vai embora, marginal!”. Não sei o quê!. Eu fui mesmo! Já tava indo! Daí que os guri estavam indo na frente. Eles me conheceram, eles sabem meu nome.

E: Quem?

JY: Aquele... é esses que quebraram a placa, não sei o quê. Eles me conheciam. Daí eles falaram: “ah, o JY, não sei o quê, o l”. Falaram meu nome, tanto que eles ouviram: “ah, esses guri (...) óbvio, falei. Conhecia eles no jogo, no entanto, que eu fui embora e cumprimentei eles. Só que eles já tavam indo embora. Eles queriam falar comigo que queriam bater no Igor, sei lá o que que eles querem afinal! E eu tava subindo e eles subiram também. Só que eles foram pro shopping e eu fui pra casa

ITEM 6

JY, 15 anos, 8ª série

O que ele pensa dos professores de mandar os alunos calar a boca

E: E como é que teria que ser? Estipulado antes essas regras?

JY: Claro! Eles: “ah, a gente falou”. “Não, pra nossa turma não falou”. Eles falaram... até a sôra falou: “não, mas a gente falou as regras, não sei o quê”: Daí as gurias: “não, sôra! Não falaram nada pra nós”. “Não, pras outras turmas a gente falou”. Por isso que eu disse: “só faltaram dá pra 83. São tudo puxa-saco da 83. Qualquer coisa que a gente faz na sala: “ah, mas a 83 não faz isso, a 82 não faz isso!”. A gente diz um ai na sala: “não, mas eles são quietos, vocês não sei o quê”. Sempre comparando. Não tem que compará. Quem são eles pra compará?! São professor. Grandes Merda. Não... eles não tão alí pra comparar. Tão ali pra dar aula. Eles tão sempre fazendo aquele joguinho. “Não, mas vocês isso, vocês aquilo”. Quem tem que dizer isso é... meus pais, não eles. Eu vejo os professores...

E: Por que teus pais? Eles não podem...

JY: Eles tem direito de me comparar. Eles sabem quem eu sou. Esse... esses que se dizem professores não sabem quem eu sou. Mal me conhecem.

E: Mas eles não podem dizer nada...

JY: A meu respeito não. Tem que fazer o papel deles. A meu respeito não tem que falar nada.

E: Tá, qual é o papel deles, então?

JY: É dar aula!

E: Tá, mas e aí? Como é que vai dar aula sem nunca interferir em nada? Não entendo isso?!

JY: Não. Então falam de mim intimamente. Porque um professor nunca me mandou calar a boca. O dia que me mandar... eu mando ele calá a boca. “Cala boca tu! Tu acha que tu

é quem pra me mandar calar a boca?” Eu ví várias vezes a professora de matemática mandando aluno calar a boca. Eu só olho pra ela: “nunca fala pra mim” O dia... já falaram pra mim, mas eu fui pra direção com ele. Nunca me mandaram calar a boca. O dia que me mandar calar a boca...

E: Tá, mas aí se tu fica respondendo, respondendo o que que... o que que o professor pode fazer?

JY: Hum?

E: Tu fica respondendo, respondendo. Porque tu não é de ficar quieto, né JY?

JY: Claro que não!

JY vai dizer : “Queria ter o olho dele, o resto não”

ITEM 7

JY, 15 anos, 8ª série

E: Tu fica respondendo, respondendo. Porque tu não é de ficar quieto, né JY?

JY: Claro que não!

E: O que que o professor poderia fazer com isso?

JY: Ele que peça desculpas! Quem é ele pra mandar eu calar a boca. Tá, pode pedir: “ah, fica quieto, conversa menos”, mas chegá e falá: “cala boca”. Acha que é quem pra mandar calar a boca? Ah, é professor. É a autoridade que tem dentro da sala de aula. É. Mas não pra me mandar calar a boca. Não tem esse direito. (Silêncio). Quem pode falar isso é mau pai e minha mãe.

(Silêncio).

E: Tá e teu pai e a tua mãe podem?

JY: Claro!

E: Tá, o professor só pode dar aula?

JY: Claro! É o dever dele. Ele tá ali pra isso!

E: Tá, mas e se fica uma coisa complicada na relação com o aluno, como é que dá pra fazer?

JY: Vai conversar de outra maneira, não mandar calar a boca. Não fala... não fica dizendo, vamos dizer assim, coisas... não dizem, vamos dizer assim coisas íntimas que... vamos dizer, não que afeta, mas que constrangido, não sei. Vamos dizer assim.

E: E tu acha que eles tem feito ... de falar da intimidade?

JY: Ah, não intimidade. É modo de dizer, mas deixa o aluno constrangido. Às vezes é o que eles dizem e pronto. Nunca voltam atrás, mesmo quando é errado. Eles não admitem o próprio erro.

ITEM 8

A coordenadora da escola de **JY**

C: Quando eu conversava com ele: “daí JY, por que tu não entrega os trabalhos?” Ele disse assim: “é, mas o cara não tem condições de pensar isso na cabeça, porque o cara tá muito preocupado com um monte de coisas”. Então ele coloca assim que o professor também exigia dele, mas que ele tinha outras coisas na cabeça que não tinha condições de entregar de fazer as coisas que eram necessárias, né? E porque aí... aí eu: “mas porque essa tua atitude de desinteresse de... de... não procurar aprender, não procurar fazer as coisas?” “Ah, eu sei que isso não adianta mesmo. Então não vai adiantar nada”. Ele

tinha essa desesperança com ele. Então no final que a gente conseguiu que ele motivasse um pouquinho. Mas essa desesperança ele foi carregando ao longo do ano. Tu deve ter notado isso aí nas outras entrevistas também com ele.

ITEM 9

A coordenadora pedagógica da escola de **JY**

E: Hum hum. Por que que tu pensa que a escola não fez assim? Poderia ter feito mais. Por que que tu acha isso?

C: Eu acho assim, ó: um menino que já tá repetindo, eu acho que a gente tinha que ter tido outra proposta com ele, né? Outra proposta pedagógica.

E: Em que sentido?

C: No sentido dos professores terem, terem uma outra proposta pro menino... a pessoa que tá repetindo ela não pode ter a mesma proposta que levou o fracasso. Então a gente tinha que ter tido um outro... mas esperávamos que os pais tivessem dado um suporte que a gente solicitava, mas não deu, né?

E: Então tu acha que a escola deveria ter um outro jeito de lidar com quem já é repetente?

C: Eu acho. E esse menino se ele for... ele vai pro segundo grau, vai fazer, né? Os encaminhamentos que vão ser dados agora em 2005, mas se ele não tiver uma ajuda, não continuar com uma ajuda, suporte psicológico, essa desestrutura vai permanecer, ele não vai conseguir. Pode trocar o local, foi... que que os pais fizeram, trocaram de escola pra ver se mudava o quadro, mas o quadro foi o mesmo! De fracasso, né?

E: Tá, então tu tá agora juntando o aspecto cognitivo com a questão psicológica. Se ele não tiver o psicológico atendido de novo...

APÊNDICE C – CASO J

Seleção de recortes das entrevistas de J

J, 12 anos, 5ª série

Está procurando dizer como está se sentindo na escola ultimamente

E - Como é que tu tá?

J - Bom. Eu to a mesma coisa só que eu não recebi bilhete acho que eu melhorei até. Eu recebi bilhete da professora sabe, mas é coisas pequenas assim sabe que as professoras me chamam a atenção não é aquelas coisas (.....) não Ta terminado as tarefas, aprontou na hora do recreio, não só coisinha quando eu converso com os colegas do lado e daí ela chamar a atenção.

E - Á profe

J - A professora!

E - Qual é a profe?

J - Não todas né porque sempre quando tem uma eu falo com os colegas do lado, mas eu tô fazendo as tarefas também.

E - Tá, não é só a de história.

J - Não não é só a de história. A de história melhorou bastante, cara.

E - No que ela melhorou?

J - No começo ela veio assim, meio que braba, meio que querendo dar ordem lá. Agora ela melhorou, agora ela tá mais legal com a gente lá. Bem mais legal.

O exercício na comunidade local de ser locutor de rádio

E -Tu te lembra o que a gente tinha conversado na semana passada a respeito, tua mãe que falou no fim, que tu tava de locutor da rádio, ali duma do Parque dos Maias. Como é que tá isso, eu quero que me conte um pouco mais essa história?

J - Estragou a antena da rádio, agora eles têm que botar uma antena nova ali. Um transmissor novo ali, uma caixa de alto- falante, alto falante não do microfone ali os negócios pra mexer, daí eles tem que comprar isso, vai demorar um pouquinho, pra voltar a rádio agora, mas eles tão vendo acho que o mês que vem, final do mês que vem, final do mês que vem, acho que tá dando de voltar.

E -Ta, e que tu tava fazendo lá?

J -Tava ... sendo locutor.

E - Mas o que tu fazia, qual era a tua atividade?

J - Ah eu e um amigo meu, Everton Coutinho, que tava lá faz tempo, o nome do programa e J Locke, daí a gente locutava, botava música, imitava o sei Creison, haa... Falava dos apoios..

Ah, várias coisas, eu é que fazia uma programação da rádio?

E - O que tu gostava mais de imitar, ou qual é a parte que tu mais gosta de fazer?

J - Locutar

E - AH!

J - Locutar.

E - Há é por quê?

J - Ah, eu gosto... Ah, me dá um negócio pra eu ler e eu leio normal, daí eu digo a música, o nome da música, daí eu ponho CD, bem legal, eu quero ver mês que vem vai ter uma reunião eu acho que eu quero fazer um programa só meu , um programa só de regue que eles tão abrindo espaço lá pra e que são vários programa de rap, programa de rock e daí eu quero abrir um programa de regue.

E - E porque tu quer de regue?

J:Ah, porque não tem lá também ninguém toca regue e ta meio extinto lá e daí eu faço um programa de regue lá, eu tenho um monte de CD de regue.....

Toco falo alguma coisa, daí eu faço o meu sozinho. Claro que eu não vou receber nada porque é apoio e porque é comunitário, mas eu gosto de repente, dessa eu posso passar pra um maior. Pode vir outras oportunidades... de repente.

E - Há, então tu ta a fim de continuar de locutor e de preferência fazer um programa de regue. Há, e tu acha que eles vão aceitar essa proposta?

J - Eu já falei isso pra eles, é pequeno, é pequeno o negócio lá e daí é comunitário daí eles podem, tem que fazer certo tem uns cara lá que vai me ensinar, vai me ensinar a mexer, eu já sei mais ou menos mexer nos negócio lá., mais ou menos assim eu acho que eu vou poder fazer. No lugar do programa do que o cara saiu faço no lugar dele só com programa de rege. Assim eu vou continuar os estudos, tá beleza.

E - Tá pensando em largar os estudos.

J -Não.

E - A tá.

J - Continúa os estudos também.

Fala sobre o vontade que ele tem de ser "cineastro".

E - Isto tem a ver com ser cineasta que tu queria?

J - Cineastra eu gosto, cineastra é mais assim no cinema assim, eu gosto bastante também . Só que eu acho que uma coisa assim meio que muito, não digo impossível mais não dentro assim que posso fazer, entendeu, é muito concorrido o mercado de cineastra né os Americanos, então se for com o brasileiro vai ser um americano, eu também posso fazer filme brasileiro.

E - Por que tu acha isso?

J - Ah!

E - Por que tu acha isso?

J - Porque eu não conheço não têm muito cineastas brasileiros, tem diretor brasileiro, tem, tem ator brasileiro de monte aí, mas cineastra tem poucos, mais lá prá Inglaterra sei lá...

E - Não sei se tem faculdade de...

J, 12 anos, 5ª série

Descrição sobre o jogo de YU-GI- OH

E: E tu comprou dele as cartas?

J: Não!Essas cartas , essas é outro material, as cartas dele. Esse aqui eu comprei ali numa lojinha do 1,99, porque o original desse aqui é 70 reais, 50, 70 nessa base.

E: Deixa eu ver como é o nome daquele ali?

J: É YU-GI-OH. Só que esse ai... É sabe o desenho do YU-GI-OH é aqueles das cartinhas só que os monstros aparecem assim sai da carta e lutam com outros monstros e cada um tem um deck, e o Gui Yugi e ele, o Joy, o Cayba, Pegasus. O Pegazus é do Yu, do Joy, cada um tem o seu deck, o seu próprio deck no desenho, daí eles trouxeram do desenho e fizeram, esse aqui é o deck do desenho mesmo, todas as cartinhas que ele tem., tem aqui do YU-GI dos outros também... Daí tem carta mágica, trapi, carta armadilha. Esse aqui é o tal.

E: Carta o que? Trapi?

J: Trapi é armadilha. E daí carta mágica que é 500 pontos, várias coisas. E aí eu vi tava barato, tava 7 pila, não tinha achado isso aí, fui no Shopping lá, 70 pila, ta louco. E daí eu comprei ali por 7.

E: E tu joga depois?

J: Jogo, eu jogo é com meus amigos no Parque dos Maias ali, tem 6, a gente vai fazer um torneio, e daí eu quero ver se consigo ir na Jâmbo é um lugar que os guris jogam esse jogo sabe.

E: Lá no centro?

J: Magic, Pokémon.

E: O que é, como é o teu deck, como esse deck, me explica isso?

J: Deck é isso aqui 50 cartas.

J: E ai o que faz esse dack?

E: Esse deck por exemplo assim ta tu joga tu pega, tu tem 50 cartas aqui ele tem o próprio dack dele por exemplo pode ser do cajba,do lugui ou ele montou ele comprou todas e montou o próprio deck ta?

E: Cajbi ou lugui?

J: Cajba

E: Cajba ou lugui.

J: Sim ou lugui que o principal do desenho. Ta ai do Pegasus também que é o inimigo deles. Daí ele põe essas cartas, cada um tem 50 cartas, daí o outro tem 50 cartas dele, tem o deck. Daí eles pegam 5 cartas tem o tabuleiro de jogo que eles põem, cada um tem seu próprio tabuleiro, esse aqui é um tabuleiro só.

J: Hará

(...)

Em cima vai as cartas, em cima vai as cartas de Nostrus em baixo vai as cartas de Ma Me Mágica e Trapicardi e daí tem ter cabeça pra jogar isso aqui tem que ser esperto, por exemplo esse 2 guerreiros aqui ó

E: Hará.

J: Eles ali, se tu usar uma carta aqui ó, que tem aqui, deixa eu ver.

J, 12 anos, 5ª série

Ele parece emitir duas mensagens com relação a melhorar, ou se preocupar ou não em ser aprovado

E: Não é uma questão de notas que nem a professora disse. É que tu não ta legal em relação aos outros bimestres. Que tu já teve melhor em outros, até com a participação tua. Não foi isso que ela falou agora? Foi ou não foi?

J: Foi.

E: Pois é! Quero que tu me diga o que que tu ta achando dessa opinião da profe que te liberou inclusive da aula pra tu vir aqui.

J: Ela ta certa.

E: Ela ta certa no quê?

J: É eu não to melhor.

E: Ta, não ta melhor e daí? Não ta melhor no quê?

J: No comportamento.

E: Ta, mas e...

J: E nas notas.

E: Ta, e aí isso te preocupa ou tanto faz?

J: Me preocupa!

E: Em que sentido te preocupa?

J: Á... no sentido de se eu rodar.

E: Só se tu rodar? Assim o jeito que tu ta te relacionando não, tu não te importa?

J: É... eu me preocupo mais em rodar.

E: Em rodar?

J: Hum hum.

E: E tu ta preocupado em rodar aqui nessa escola?

J: Á?

E: Ta preocupado em rodar aqui nessa escola?

J: Hum hum. Eu to preocupado em rodar.

E: Em rodar?

J: Hum hum.

E: Mas tu quer evitar isso, ou tu não te importa se isso acontecer?

J: É, querer eu quero evitar.

E: E como é que tu acha que tu vai evitar isso? Como é que tu vai conseguir isso? Não sei se tu vai conseguir, é evitar que tu diz. É evitar mesmo?

J: É.

E: Tu quer evitar isso?

J: É, eu quero evitar que não aconteça de eu rodar.

E: Ta e como é que tu vai evitar isso, me explica.

(Silêncio).

E: Me explica como é que tu acha que dá pra evitar.

J: Tirando notas melhores, estudando em casa, tirando uma horinha para estudar, como eu to fazendo todo dia agora, tirando uma horinha, uma hora pra estudar, né?

E: Ta, mas isso que tu ta falando das notas?

J: É, das notas.

E: Ta e o...

J: To tirando uma hora pra estudar.

E: Ta e daí?

J: ã?

E: E daí? O que mais tu acha que tu pode melhorar?

J: Ai, eu não conversar na sala de aula, mas eu acho que isso eu nem fiz. Sempre tem um que puxa assunto comigo então eu vou lá e converso (...)

As preocupações ou não com as ocorrências e o que ele imagina que possa acontecer dentro da escola com relação a isso

J, 12anos, 5ª série

E: ...como não tem nada?

J: Como assim?

E: Toda semana tem uma coisa diferente acontecendo!

J: Foi só hoje. Segunda-feira.

E: E o qual... e o que que tem segunda-feira em relação as outras coisas?

J: Segunda-feira? De matéria?

E: Não. O que que tem de diferente que hoje que tu aprontou porque é segunda-feira?

J: Não. Não é isso!

E: Hum?

J: (...) o que fiz ali foi sem querer ali. Dei uma risada mais alta ali (...). Aí eu ri alto e a sora me tirou. E os palhaços começaram rir também. Daí foi assim...

E: Tu influenciou... a profe de artes te falou a semana passada que tu não tava legal.

J: Mas eu não to legal.

E: Então me fala, porque tu não ta legal!

J: Não, não é nem (...) naquelas de rir essas coisas, assim (...).

E: Não ta melhorando?

J: Tem umas aulas lá que não... tem umas aulas que eu to melhor assim, comportado, faço os negócios tudo, tem umas que... dá uma louca e eu vou lá...

E: Ta e nosso combinado?

J: Qual?

E: De melhorar.

J: Ah, tamo aí, né?

E: Tamo aí pra quê?

J: Ah, tentar melhorar!

E: Ta, mas o que que tu ta fazendo pra melhorar?

J: Não, to tentando ficar quieto, mas não consigo, às vezes (...).

E: Tu começou a dar umas risadas bem alta e todo mundo...

J: É, gargalhada. É, comecei dar gargalhada... a professora pediu pra todo mundo baixar a cabeça e ficar quieto, daqui a pouco um começou pedindo pra respirar fundo, daqui a pouco o cara respirou fundo assim e (RUIDOS DA EXPLICAÇÃO DELE). Aí eu comecei a rir, começaram a rir também. Daí a professora: "ah, vai. Sai daqui. Quem fazer mais isso sai também". Daí eu saí de fora da aula.

(Silêncio).

E: Então a tua idéia é que tu queria parar de ser o popular não ta dando certo. Aí tu dá umas risadas bem alta pra todo mundo te acompanhar.

J: Não. Mas não é isso. Naquele esquema lá de popular lá... não tem (...). Aí nem isso. Eu dei gargalhada porque eu gosto das gargalhadas sempre. Em casa, na rua, eu gosto de dar gargalhada, eu sempre dei. Daí eu dei assim e a professora não gostou (...) botou pra fora.

E: E aí o que que tu ficou fazendo ali fora?

J: Ah, fiquei ali encolhido no frio.

E: Ta, é só botar pra fora e fica ali do lado de fora?

J: É, às vezes. Tu vai pra diretoria, essas coisas.

E: E aí? Essa vez não foi?

J: Não sei. Ela não falou nada, né? Ela disse “vai pra fora”. Se ela me mandou pra diretoria eu não ouvi.

E: Ta, aí tu foi pra fora, ficou ali e se tu chega a vir pra diretoria o que que vai acontecer?

J: Aí... Daí eles dão advertência oral, ou uma ocorrência.

E: Mas tu já tem várias, né?

J: Quatro

O quanto gera confusão não ter regras bem estabelecidas.

E: E como é que é quando tem quatro?

J: Eu sei lá!

E: Ué?! Mas tu já teve até uma reunião com o conselho da escola!

J: É... mais uma e eu me ferro.

E: O que que é te ferrar?

J: (...).

E: O que que tu quer dizer com isso?

J: Se ferrar no sentido assim, ir pro Conselho Tutelar e mandarem pra Febem, sei lá! Me tirar de perto da minha mãe.

E: Tu acha que eles vão te tirar de perto da mãe?

J: Não sei. Eles são bem louco.

E: Quem que é bem louco?

J: O Conselho Tutelar, não faz nada...

E: Mas a escola...

J:...as crianças na rua aí e eles vem encher o saco!

E: Mas por que que tu acha que a escola vai te encaminhar pro Conselho Tutelar?

J: Ah, não sei! Porque eu to conversando. Isso todo mundo conversa.

E: Não, por causa da tua conversa, nós tamo conversando aqui pra gente poder melhorar.

J: Sim, eu to tentando! Isso aí eu to tentando fazer: ficando quieto, não fazer baderna, mas eu sou meio escandaloso, eu riu assim, eu sempre fui assim.

E: Sempre foi assim?

J: Meus atos sempre foi assim. Desde pequeno.

E: E tu acha bom? Tu gosta de ser assim escandaloso?

J: Ah, é a mesma coisa que uma letra assim: tem um “a” que sempre vai fazer guerra. Não vai mudar.

E: Como é que é isso? Me explica melhor.

J: Por exemplo: tu tem... tu faz assim na tua letra, por exemplo. Tua letra é grande ou pequena, é rabiscada, tu... daí lá, por exemplo, da professora. A gente não entende! Aí ela diz: “ah, eu tenho esse “a” e eu sempre tive” (...).

E: E tu qual...

J: Eu riu alto. Eu riu alto. Dou umas risadas altas, falo alto.

E: Ta, e aí tu sempre riu alto, vai continuar rindo alto mesmo que isso...

J: Não...

- E:** ...dê problema?
J: Ah, mas é...
E: É isso que tu tá querendo me dizer?
J: Não. É uma coisa assim... sempre fiz assim, né? Não é questão de “ah, vai pra fora, vai pra não sei o quê lá”. Ah, isso aí já é demais, eu acho! Não acha?
E: Não sei. Tu que ta me dizendo que ta no Conselho Tutelar!
J: Não sei, elas que ficam ameaçando. Ah, vai pra Conselho Tutelar.
E: Quem é que te disse isso?
J: ã?
E: Quem é que te disse?
J: Elas dizem, elas dizem!
E: Vai pro Conselho Tutelar...
J: É o próximo passo é Conselho Tutelar. O que que eles fazem no Conselho Tutelar?
E: O que que eles fazem/
J: Isso aí! Tirar de perto da mãe. Vão dar um jeito... te expulsam da escola. Eu sei que eles fazem.
E: E tu vai sair de perto da tua mãe, será?
J: Mas eu não quero sair. Não sei eles falam isso, falam pra assustar mesmo.
E: E tu ta assustado?
J: Bah!
E: Mas tu não pára de fazer confusão?!
J: Confusão...
E: Daqui a pouquinho tu vai voltar pra diretoria e vai começar toda confusão de novo.

Segue sobre as ocorrências e a confusão que ele faz com ser expulso, ir para o conselho tutelar e ser retirada a guarda dele dos pais

J, 12 anos, 5ª série

- E:** É várias coisas que a professora vai, vai percebendo, percebendo e quando ela vê a aula ta um auê. Por causa das piadinhas, daqui a pouquinho o riso alto e vai indo. E aí tu ta me dizendo que tu não quer mudar. Que tu quer seguir rindo, independente do lugar que tu estiver.
J: Não, eu não to dizendo isso. Eu não disse isso. Não to dizendo isso.
E: Não, mas eu to dizendo que quando a gente faz o “a” de um jeito, vai fazendo o “a” a vida inteira daquele jeito.
J: Não, não é isso! Eu sempre ri alto, daí eu to... eu não to dizendo que eu quero continuar rindo alto, mas é uma... eu só acho que rir alto é uma coisa que é uma soma, não é... vai pra Conselho Tutelar.
E: Não, mas não é por causa disso. Tu já me disse: tu começa a fazer piadinha, aí o pessoal aciona, eles ficam te olhando. Tu aciona o grupo pra te olhar, aí tu dá uma risada e o pessoal já desencadeia no riso também. É isso? Aí não é uma coisa...
J: ã?
E: Aí não é uma... um fato. São vários fatos que aí acaba a professora dizendo: “agora fica lá fora.”
J: Eu não to dizendo que eu não queira mudar!
E: Pois é, mas tu acha que dá pra dar essa risada tanto alí na rua, aqui dentro da escola?
J: Não.
E: Dá... pra fazer tudo que tu faz ali na rua, dá pra fazer aqui dentro, que tu faz aqui dentro dá pra fazer no vizinho, o que dá pra fazer no vizinho dá pra fazer na tia, na casa do...

sei lá! De um amigo. Dá pra fazer tudo igual o que se faz? Ou tem diferença de um lugar pra outro?

J: Tem, tem.

E: E qual é a diferença?

J: A diferença é grande, né? A rua (...) coisa tudo. Rir alto. Um defeito teu, digamos. Aí agora dentro da sala de aula é diferente, mas... tenta né? Não rir alto, daí. Dei uma risadinha ali e a A já manda pro Conselho Tutelar. Manda pra rua.

E: É, mas será que é só uma risada? É isso que eu to questionando.

J: Não, não é, não é.

E: Acho que é uma série de coisas que tu faz, né J? Que já deu problema, já chamaram o conselho da escola e o que o pessoal já ta achando que é muita coisa. Que aí um professor fica ali contigo e não consegue absorver tudo isso. E aí a turma por si absorve essas brincadeiras e aí não tem mais onde ter o desenvolvimento da aula regular, assim, fica tudo meio acionado nessa... nessa confusão. Não? De piadas, e de rir das piadas, de rir alto... Eu não to dizendo com isso que tu tenha que ã... tu vai ser outro cara, mas eu acho que tu vai ter que pensar nisso que ta acontecendo. Tu não vai ser outro J.

J: É, é... certo, não posso, não tenho que rir alto.

E: Não dá pra fazer uma mudança nisso um pouquinho assim? Uma alteração? Isso é muito difícil de mudar? É uma característica muito especial tua?

J: O quê? Rir alto?

E: É.

J: Não, não, mas eu sempre ri alto assim... aí um negócio de anos assim, tu não pode mudar. Pode até mudar, mas assim... ah, difícil, né? Tu sempre riu. Ou, às vezes: ah eu tenho que mudar. Aí tu te esquece e ri alto, né?

E: Então o que que tu sugere?

J: Ah, sugiro ficar quieto, pronto. Não falo mais nada.

E: Ah é! Aí não dá risada, nem fala nada e aí fica quieto?

J: E nem faço piadinha e fico quieto.

E: E tu acha que tu consegue fazer isso, J?

J: Não.

E: Então, J? Eu acho que...

J: É tudo (...) tudo complicado! Eu não posso fazer nada! Já tem que ligar pro conselho.

E: Não. Alguém já te levou pro conselho?

E: ã? Não me levaram pro conselho de (...) me levaram pra diretoria, tudo isso.

E: Mas isso é por causa que... tu fez... quantas ocorrências? Por isso que chamaram o conselho.

J: ã?

E: Quantas ocorrência tu fez?

J: Três, mas tudo por besteira. Eu não bati em ninguém. Eu não machuquei ninguém, eu não xinguei ninguém, eu não roubei ninguém. Agora tu dá uma risadinha alí, ou dar uma piadinha pro colega tu... Bah! Isso aí não é causa de... de levar lá: "ah, meu Deus, ele fez isso! Vamos levar, vamos dar uma ocorrência pra ele, chama a mãe, chama o pai, expulsa".

E: Mas tu mesmo disse esses dias pra mim: "ah ta acontecendo coisas comigo, mas não tão sérias.

J: Como assim?

E: Tudo besteirinhas, tu disse: ah agora eu to mais... as coisas que tão acontecendo nada é pra ter que vir pra secretaria, ou pra direção. Tudo são bobagenzinhas, tu me disse.

J: Sim.

E: Então quer dizer que antes tu fazia coisas que não era bobagem!

J: ã?

E: Tu ta considerando bobagenzinhas e umas mais complicadinhas. Que tu disse agora, que não to mais fazendo coisas que precisa vir pra secretaria. Tudo bobagenzinhas.

J: É, eu achei.

E: Tudo besteirinha, tu disse.

J: É. Tudo besteirinha mesmo. As coisinhas. Eu não acho que seja caso de...

E: Ta, então tu sabe que uma época tu passou das besteirinhas?

J: Uma época sim.

E: Ta, então tu tem consciência que uma coisa é uma besteirinha, outra coisa é uma coisa mais complicadinha.

J: Sim.

E: O que que era que tu fazia antes mais complicadinho?

J: De complicadinho era, eu brigava com meus colegas, o que mais...

Como ele “lida” com as piadas - de político a bobalhão da turma

J, 12 anos, 5ª série

J: ...coisa q tu fazia de acordo que era pra ir pra diretoria é... eles já intimavam daí depois que tu vai fazer essas besteirinhas, essas risadinhas, aí eles já levam, ah... e ficam nessas de briga essas coisas. De briga não, de levar pra diretoria.

Elide: Ta, mas hoje tu não foi pra secretaria, hoje tu não acha que não foi...

J: Não. Eu não fui, mas eu ia por causa de besteirinhas.

E: Não, tu me disse que antes não era besteirinha. Agora que é besteirinha.

J: ã?

E: Tu disse que antes não era besteirinha, que agora...

J: Não, no começo do bimestre. No começo assim...

E: E depois já não era mais besteirinha?

J: No início do ano eu fazia isso, daí veio o segundo bimestre que já era besteirinha, já vinha sendo besteirinha que me levavam pra ali. Pra fazer... pra fazer negócio (...). Daí até agora, mas agora eu não to indo mais pra diretoria.

(Silêncio).

E: Mas ta saindo da sala ainda porque alguém... por que alguma coisa fica insuportável. Eu não sei se tu ta dizendo que é a profe ou é tu. O que que é.

J: Não, é essas piadinhas aí, mas...

E: Tu acha que a professora não tem muita tolerância?

J: Aham.

E: Mas tu acha também que tu não... tira do sério?

J: É. Eu também acho que...

E: Que tu extrapola?

J: É, extrapolo um pouco, mas não caso de levar pra, pra, pra...

E: Ta, mas tu não foi hoje pra diretoria. Tu só tava fora da sala.

J: Sim. E agora quando eu fui te buscar tu tava fora da sala.

J: sim.

(Silêncio).

J: (...) no decorrer tu me perguntou, tu me perguntou (...).

E: Mas agora segue essa conclusão, né?

J: Qual?

E: De... não dá muito certo de ficar ali na sala um pouco daqui, um pouco tu tem que sair.

J: Não, mas foi só hoje que eu saí de dentro da sala de aula.

E: E desde que a gente começou, aí retomou o partido daquela reunião do conselho não tinha acontecido mais.

J: Não tinha mais. Não tinha ido pra lá. Só fui hoje.

E: E porque que tu acha que os outros dias tava tranqüilo e hoje deu galho?

J: Nos outros dias eu me ligava mais, ah, to fazendo piadinha e aí...

E: E agora tu não ta te ligando?

J: À?

E: Hoje tu não te ligou?

J: Não, hoje eu não me liguei.

E: Por quê?

J: ã?

E: Por qu^?

J: Não, hoje nem deu tempo de me ligar.

E: Por que não deu tempo?

J: Porque a... nem foi... ela falou, nem falou duas vezes. Ela foi assim... Porque chegou um amigo meu que, às vezes, ele diz aquilo e daí eu dei uma risada alta e começaram a rir. Daí, eu que dei a risada alta, eu saí, porque eu ri alto e todo mundo riu, e tal. Eu por causa que o guri fez piadinha ali...

J: Ta, então tu não fez piadinha hoje?

J: Não. Hoje eu não fiz. Eu só ri da piada do outro.

E: Tu riu bem alto?

J: Eu dei uma gargalhada, digamos. Daí eu saí de fora da aula, da minha aula. "Não sora, por favor. Deixa eu ficar mais um pouco aqui. Ta, eu vou ficar quieto" Eu ainda olhei a professora dentro da sala de aula. "Não, eu vou ficar quieto, desculpa". "Não, não. Sai, sai da aula. Não te quero mais aqui". É isso aí.

E: E o que que tu acha disso?

J: Ah, eu acho que é muito exagero, muito ruim também.

E: Quem é que é exagerado a tua risada ou a professora?

J: A professora. A minha risada e a professora.

E: Os dois são exagerados?

J: Sim. Tem que já levar pra fora, não sei do quê. Eu dei uma risada. Todo mundo tem seus defeitos. Eu riu alto!

E: E ela?

J: ã?

E: E ela?

J: Não sei o defeito dela, mas ela me... já qualquer coisa que acontecia: "tu sai".

(Silêncio).

As ocorrências: fato dele referir "não dá nada"

J, 12 anos, 5ª série

E: Acontecer o quê?

J: Ah de ser expulso, de tomar bilhete. Tomar bilhete não. De ir pro Conselho Tutelar. Eu achava isso. Não daria nada. Mas hoje foi dois motivos que eu saí. Saí fora da aula que eu achei... o de eu ter saído.

E: Qual é os dois motivos?

J: E esses motivos eu sei. Eu to tranqüilo dentro de mim porque eu não nego de ter saído por causa desses dois aí. Isso aí eu admito. Não era... não tinha porque ter saído de fora, de dentro da aula. Primeiro motivo foi na prova de matemática. A gente tava fazendo a prova, daí o D e o saíram de dentro da aula e começaram a bater na parede. E eu tava

tentando quebrar o negócio do lápis que tava poder, alí. E a professora pensando que era eu que tava batendo do lado de dentro alí. Ela pegou minha prova e botou alí e me deu um zero e me tirou de dentro da sala de aula. A outra foi na de história que eu... eu tava sentado alí do outro lado assim. Eu sozinho assim nas duas primeiras classes da frente. A sora recém tinha chegado. Daí a professora... a C que tava sentada alí que é o lugar dela. Ela pediu pra mim sair. Ta pediu pra sair. Eu disse pra professora de história: “ô sora, eu quero sentar no meu lugar”. Daí onde o João tava sentado. Daí ela disse: “Não, não. Vai sentar alí. Eu quero que tu sente do lado do Jau”. “Ah sora! Eu não quero. O Jau me enche o saco, eu não gosto dele!”. “Não. Vai sentar do lado do Jau”, a professora disse. Daí ela me mandou me sentar do lado do J... Daí eu disse: “ah, professora! Que merda! Eu não quero sentar do lado dele”. Daí ela: “ah, então sai da minha aula”.

E: E tu disse: “ah que merda! Não quero sentar do lado dele”?

J: Não, eu não falei nome assim...

E: Mas falou...

J: Não, eu não falei assim: “ah, que merda. Eu não quero sentar... (ÊNFASE NA FALA). Eu falei : “ah, sora, que merda! Não quero sentar do lado dele” Ela falou assim (...). Ela sabe que eu não gosto dele. Ele não gosta de mim. Ele enche o saco. Ele fica jogando bolinha de papel em mim. Ele fica... Bah, ele é muito chato! E ela sabe que eu não gosto dele. E me botou do lado. Assim: eu só falei isso: “bah, sora, não quero sentar do lado dele!”. E aí ela me tirou. Já que elas cobram tanto o conselho de classe, que é tanto cobrado... Agora quando era pra mim sentar no meu lugar de conselho de classe, ela não quis. Esses dois motivos que eu acho que eu não deveria sair da aula. E mais colegas tão de prova: o Felipe, o João, a Jéssica tão de prova, a Branca.

E: Do quê?

J: Que eu não bati do lado de fora.

E: Ta, o que a R ta me dizendo é que sempre te faz de vítima e continua fazendo a mesma coisa. É isso que ela me disse. Assim, bem assim: “o J se faz de vítima e continua fazendo sempre a mesma coisa”.

J: Se fazendo de vítima não. Quando eu choro, mas eu choro... como eu vou dizer... dizendo aquilo. É aquilo que eu te falei. Às vezes eu me esqueço.

E: Como se esquece? Ta vendo o quê?

J: Hum?

E: Tu disse: “ah, eu to vendo aquilo, to chorando mais to vendo aquilo.

J: Não. Eu choro, mas eu choro com sentimento. Eu vejo aquilo que eu fiz. Me dou conta do que eu fiz. Tomei ocorrência, daí eu vejo. Daí assim... mas às vezes assim eu não me dou conta. Vejo meus colegas falando daí eu vou lá e falo também. Pra eles não acontece nada. Então eu acho que eu já to na mira delas, faz tempo. Desde o ano passado.

E: Na mira de quem?

J: Das professoras.

E: Por quê?

J: Porque agora qualquer coisa que aconteça dentro da sala de aula ela vai descontar em mim. A não ser que elas vejam que foi outro. Falam pra ela. Senão elas colocam a culpa em mim. Sempre foi assim.

(Longo silêncio).

E: Como é que é provar pra ela se a culpa não é culpa tua?

J: Provar não. Pra ela, pra mim...

E: (...) profe.

J: Ah, tu ta (...) eu não fiz isso. Que nem hoje o D... “não, não. Sai da minha aula, não quero. Sai da minha aula”. Eu insistindo, implorando pra sora: “sora, não fui eu, dá a minha prova, pelo amor de Deus sora, preciso dessa nota”. “Não. Sai”. E saí. Daí depois, eu

(...) de história e eu... fui pro banheiro. Dá vontade de pegar e bater a cabeça. Cabeça na hora ali e desmaiar.

E: Por quê?

J: Acabar com tudo.

E: Como acabar com tudo?

J: Ah, nada dá certo!

E: Como nada dá certo?

J: Assim... acontece isso, daí a culpa é minha.

E: Mas a culpa é tua mesmo?

J: Não. Mas que acontece isso. Os professores vai me botam ali...

E: Mas tu acha que tu não fez nada?

J: Não. Eu faço muita coisa, mas hoje eu não fiz.

E: E o que que não ta dando certo pra ti?

J: Muitas vezes eu não fiz.

E: Hum? Por que que não ta dando certo pra ti?

J: Não dá certo as coisa.

E: As coisa. Quais as coisas?

J: (...) a minha mãe assim (CHORA). Eu gosto dela, ela gosta de mim. Ela me ama tudo, mas, às vezes, a gente não se dá bem.

E: E como é que é isso?

J: Ela me ama e tudo assim, mas às vezes, a gente briga. Mas ela... eu sei, ela gosta de mim. Às vezes a gente briga. Eu brigo com a minha mãe e desnecessariamente.

E: Ta, mas e porque tu ta lembrando disso agora?

J: Hum?

E: Tu acha que isso é um dos problemas? Tu com a tua mãe?

J: É, eu podia me dar melhor com ela. A culpa é minha também de brigar (...). Aqui. Nada dá certo.

E: e por que que a culpa é tua?

J: Ân? Como assim?

E: Que não dá certo com a tua mãe e nem aqui na escola?

J: A culpa é minha porque, às vezes, que eu faço as burrada e daí é por isso.

E: Qual é as burradas?

J: As conseqüências são muito grande.

E: Qual é as burradas?

J: Burradas de pede uma vez, daí pede outra, e aí depois estoura, né? Ela não bate em mim mais.

E: Mas ela batia?

J: Não, nunca. Nunca bateu em mim (CHORA).

E: E por que tu ta falando isso?

J: Eu prefiro que ela bata em mim, mas que não brigue comigo.

E: Tu prefere que ela bata em ti?

J: E não brigue comigo!

E: Tu prefere que ela te bata?

J: É, que não brigue! Assim, é incrível... ah, mas é também história. Daí eu, eu (...) isso.

E: Então tu ta me dizendo que ela bata e não brigue? Por que isso bater? E não brigar?

J: Pelo menos quando ela me batia, ela batia, mas não batia forte assim. Dava uns tapas e dava... e deixava de castigo. Ah, depois a gente se dava bem. Agora não. Ela briga, mas... briga e negócio dois dias com a gente.

E: Dois dias sem falar?

J: É... ela me dá comida, me põe na escola, mas ficamos sem se falar.

E: E é ruim isso?

- J:** É.
E: Por quê?
J: Porque ela é a minha mãe e aí eu não gosto (CHORA).
E: Tu gosta muito dela? Tu ta judiando dela?
J: (RESPONDE SIM EM FORMA DE SINAL – BALANÇA A CABEÇA?)
E: Por que J?
J: (CHORA) (...).
E: Não consegue parar?
J: Não. (CHORA).
E: E qual é as conseqüências sérias disso?
J: (CHORA). Conseqüências é isso. Vai pra diretoria, vai pro conselho. É que assim: todo mundo dá burrada na vida.
E: Hum?
J: Só que as minhas burradas que eu dou as conseqüências são muito sérias.
E: Quais são as conseqüências muito sérias?
J: Ah, que vai pra diretoria, vai pro Conselho Tutelar. Que brigam com a mãe sério.
E: Quer dizer que tu ta deixando conseqüências sérias.
J: To.
E: Por quê?
J: Por causa disso. Brigando com ela, fazendo isso aí na aula, daí eu vou pra diretoria sempre. Daí assim vai... fico rodando, daí vai, vô perdendo onde eu jogo, não vou mais me divertir, não vou mais ir pra praia.
E: Aí ela vai te tirando as coisas?
J: Vai.
E: Eu acho que hoje pelo menos tu ta mais deprimido um pouco, ta mais triste, ta vendo que essas coisas que tu faz tem um efeito, né? E o efeito pra ti não ta sendo muito bom. Não é o problema da escola, o problema dos colegas. É pra ti.
J: Porque hoje eu falei toda a verdade.
E: E antes tu não tinha falado?
J: Antes eu falava assim, mas eu não falava o que mais me incomodava, assim o que mais era sério.
E: E hoje tu falou?

Esse descompasso entre o que o sujeito está procurando fazer ou até melhorar e a incapacidade da escola de responder a esse tipo de comportamento inquieto e revoltado, faz com que a o sujeito não permaneça na escola, ou seja eliminado excluído. O encaminhamento neste caso para atendimento clínico em local fora da escola era quase inevitável

J, 12 anos , 5ª série

- J:** ...por quê?
Elide: Porque não ta dando certo.
J: Como assim?
E: Não, eu falei com a professora Rosângela e ela me disse que tu não ta parando. E só com as nossas entrevistas, tu alem... tu pode continuar conversando comigo, só que nós vamos ter que fazer aquele encaminhamento inicial.
J: qual?
E: De tu ir num outro lugar ou numa clínica de atendimento pra ti fazer horário pra conversar.

J: Atendimento de?

E: Fazer horário pra conversar com a psicóloga. Fazer uns horários pra ti pro atendimento psicológico. Não ta dando só pra nós conversar aqui. E o que elas disseram é que tu tem que decidir se tu quer ficar na escola realmente aproveitar enquanto tu ta aqui ou se tu não ta aproveitando é porque tu não ta com muita vontade de ficar aqui e tu ficou de decidir isso e parece que isso não ta bem claro pra ti. Porque aí, dá a impressão que tu só ta de passagem e tudo o que tu ta fazendo tudo bem. Se funcionar funcionou, se não funcionar, também tu não ta muito preocupado.

J: Como assim?

E: Ah, se tu fazer uma coisa, ta, ok. Ta, tudo bem, ta ok! Mas se tu fizer alguma coisa e não ta muito ok pra todo mundo e pros professores e pros colegas não tem problema nenhum porque tu ta de passagem aqui.

J: Mas eu não to de passagem aqui. Eu sei que eu to aqui continua tando como aluno.

E: Então, mas não parece.

(Silêncio).

E: Se tu ta a fim?

J: Eu não sei. Eu acho que isso aí não é o ponto.

E: Á?

J: Não sei se esse aí é o ponto.

E: Qual é o ponto? Qual que seria o ponto então, me diz.

J: Eu não sei.

E: Qual que seria o ponto? Se esse não é o ponto, onde é que ta o ponto, então?

J: Por que eu to fazendo isso?

E: É.

(Silêncio).

J: Na verdade eu sempre arrumo um jeito de... de dar um (...). É que isso aí não... eu tenho um jeito de recuperar, sabe?

E: Não, não sei, me explica.

J: Pois é. Não digo assim... ta por exemplo...

E: Hum?

J: ...eu tirei nota vermelha na prova de matemática, daí eu ta... em recuperação. Pelo menos aí eu acho que eu me salvo.

E: Por que sempre vai ter sempre um jeito de recuperar?

J: Eu acho que não tem.

E: Tem ou não tem?

J: Tem jeito de recuperar? Não.

E: Então daqui um pouco não tem mais jeito de recuperar e vai ser reprovado?

J: Eu to deixando muita coisa.

E: E o que que tu ta deixando?

J: Deixando... ah, não vai dar nada. Não vou fazer isso aí, mas dá. Eu não posso rodar.

E: Ta, então te define: não dá nada, ou dá?

J: Não, não. Dá, dá.

E: Dá? O que que dá?

J: É que antes eu fazia isso aí. Eu... bah... não faço isso aí, não dá nada. Daí depois tem a prova de recuperação. E daí (...) uma vez eu fiz ali, não dá nada. Ah, tenho ocorrência não dá nada. Daí (...) MUITO BAIXO. Entendeu?

E: Ta, entendi. Mas o que que é muito coisa que dá?

J: Dá... no sentido de... ah... vai ser expulso, vai rodar de ano (...). Eu vou acabar aqui.

E: Ta e vai acabar tudo o quê?

J: Vai acabar. Eu não vou pra praia no verão, não vou visitar meu pai. Não vou mais sair. Eu vou pra escola de maloqueiro.

E: Como é que é escola de maloqueiro?

J: Escola que nem da quarta série.

E: Como é que é a escola que nem da quinta série?

J: Quarta.

E: Como é que é essa escola que nem da quarta?

J: Ah, que eu tinha ido na quarta série (...). Uma dessas aí chinfrinha aí. Barra pesada. E eu se eu passar de ano aí o negócio é diferente daí.

E: Hum?

J: Se eu passar de ano eu vou... eu quero continuar nessa escola. Se passar de ano eu vou viajar, vou pro torneios, vou continuar saindo, vou continuar jogando meu jogo de computador que eu jogo. Vou curtir minhas férias.

E: Tu quer continuar nessa escola?

J: Quero.

E: Mas e por que tu age como se nada te atingisse. Como se tu não fosse parte. Porque tu vai fazendo as coisas...

J: Porque eu achava que não daria nada.

E: Como não daria nada?

J: Eu achava isso. Não dá nada (...).

E: Como é uma coisa que não dá nada?

J: Uma coisa que não dá nada... Ah... não vai acontecer. Não vai acontecer isso comigo.

Entrevista do encaminhante sobre o encaminhado

A entrevista com a orientadora educacional que encaminhou **J** e a vice-diretora.

Histórico de J

V: O J chegou para nós na 4ª série em 2001, ele tinha cursado a 4ª numa escola estadual, e 3ª, 2ª e 1ª numa particular que ele gostava muito, veio para cá em função de mudança de residência, a mãe veio morar perto da escola, ia montar um negócio, só que resolveu montar o negócio no final do ano e daí não deu certo, as pessoas entraram em férias, e deu uma confusão, não saiu o negócio, a mudança ficou toda complicada, mas ele continuou por aqui. Então ele cursou a 5ª série em 2001, foi reprovado em praticamente todas as disciplinas, depois em 2002 repetiu, não 2002 ele chegou aqui, 2003 ele repetiu e agora reprovou novamente e vai repetir em 2004, a reprovação e em quase tudo.

E: Ele veio reprovado da 4ª?

V: Não ele veio aprovado da 4ª para a 5ª. Fez a 5ª rodou, repetiu e agora fez e vai repetir em 2004. E a gente chamou a mãe às 1ª vezes não veio, ela custou muito a comparecer na escola, o 1º atendimento foi dado pela professora Simone e por mim como supervisora, e agente falou das atitudes dele em sala de aula, do desinteresse, das brincadeiras e tudo mais.

E: Isso em 2002 já tinha essas atitudes?

V: No 1º ano foi isso. Já tinha.

E: E repetiu as mesmas atitudes em 2003.

V: Sim. Em 2003. Que quando foi feito o encaminhamento então. E no 1º encontro a mãe até foi receptiva, mas contou todo o histórico familiar a questão da separação dela, do pai que tinha envolvimento com drogas, que mudou de cidade, que batia nele e nela, e por isso ela se viu obrigada a pedir a separação.

...mas que o filho e o pai tinha um bom relacionamento.

Ele passa férias, feriados, finais de semana, essas coisas com o pai, em outra cidade.

E: Ele foi reprovado no final de 2002, no final de 2003.

V: Isso...

E: Essas 2.

V: Essas 2 reprovações ele vai cursar pela 3ª vez.

E: Dos encaminhamentos, foram feitos 2.

O: O primeiro ela não gostou porque demorou, o 2º ela não gostou da psicóloga, ela se preocupou mais com o aspecto físico da pessoa, como houve uma ocorrência na escola de briga que ele bateu num colega e daí a gente chamou de novo. E daí como ela estava muito descontrolada agente pensou em encaminhar para É, que é a pessoa talhada para isso, quando é muita crise, muita loucura a gente encaminha para É.

Ah ra...

E daí começou o trabalho. E ele esteve sempre culpando a escola, culpando os professores. Ela apóia tudo o que é diferente no filho.

Ela valoriza muito a capacidade que ele tem de se expressar, porque ele fala muito em sala de aula, só que ele fala coisa que não tem nada a ver. A professora está dando explicação de um determinado assunto daqui a pouco, a gente acha que ele vai fazer um comentário que faz parte e ele faz uma pergunta que não tem nada a ver, do filme que passou na televisão ontem à noite, ou tenta engatilhar uma programação com alguém de alguma coisa, ah vamos jogar futebol depois e tal, só que ele fala bem alto, no meio de uma explanação ou até de outros colegas que estão interferindo junto com o professor e de forma adequada. Ele fala sempre rindo, bem abobalhado.

E: Fica centralizado muito no que ele diz, na forma que ele vai falando e gritando.

V: Às vezes falando bem baixinho, às vezes largando umas piadinhas.

...Umas piadinhas, umas bobagens, umas coisas nada a ver.

Nas brigas e tumultos ele arma e fica depois como se ele não fosse.

Lá pelas tantas ta todo mundo se pegando e ele finge que não foi ele o "pivô" de tudo.

Ele tem termo de compromisso em abril de 2003, quando ele foi chamado, a mãe foi chamada, principalmente no sentido de ter atitudes adequadas ao ambiente escolar, ser respeitoso com professores, funcionários e colegas, ser organizado, responsável, realizar todas as tarefas e temas solicitados, trazer o material, ocupar-se com atividades somente referentes ao conteúdo, porque ele não trabalhava em aula, ele não copiava, os cadernos dele não tinha quase nada de conteúdo.

E: Isso em 2002 e 2003 ele também copia pouco.

V: Sim, sim.

Pouco registro.

E: Fica mais caminhando e...

V: E interferindo de maneira inadequada.

E assim quanto ao depoimento dos professores em relação à aprendizagem, a professora de português diz que ele tem potencial que ele não demonstrou e os outros professores não conseguiram nem...

Nem avaliar.

Ele não fazia as atividades.

Interessante que se a gente pára para conversar com ele, por exemplo, se ele faz uma determinada atividade em sala de aula, eventualmente, quando ele faz e sobra um tempinho e ele vem conversar com a gente, ele fala de música, CDs, filmes com uma naturalidade, com uma tranqüilidade que parece que tu ta conversando com um adulto e fala bem e sabe o que ta falando e fala direitinho e sabe ai até brincar e ser camarada e tudo mais uma conversa muito tranqüila. Ai ele é um amor. Ele é querido, ele é educado no conversar, alias quando ele ta assim bem ele é muito educado. Ele até quando a gente chama

atenção ele procura sempre cair fora, mas ele é educado, ele não fica, ele só nega, fica negando coisas que a gente sabe que ele fez, ele diz que não fez. Mas ele é bem fácil de lidar com ele pra chamar a atenção e coisas, explicar as coisas pra ele, a princípio entende, só que ele não muda de atitude.

E: Mas ele nega todas as coisas que ele faz ou ele chega assumir algumas? Mas depois de muita conversa.

Não, assume, algumas coisas ele assume. Mas professora eu só fiz isso, eu só botei a mão no ombro dele, pra dizer para fulano.

Quando na verdade os outros dizem o J empurrou o outro. “Não professora eu só falei com ele, quando na verdade o jeito dele falar o outro se ofendem e tudo mais. Então ele sempre ameniza as coisas que ele faz pra parecer que ele não teve culpa no cartório. Ele vem com aquela conversinha mole, ele tem uma conversa mole... Algumas coisas ele assume só que ele tenta sempre amenizar.

E: Qual das atitudes e comportamentos que mais levou o pessoal a pedir, solicitar encaminhamento? O que poderia se elegido?

Eu acho que é o fato de ele não estar acompanhando a turma, ele estar repetindo a 5ª série, não trabalhava, não se interessava, então ele tava se prejudicando em termos de desenvolvimento pessoal, então tinha que saber o porquê tinha que fazer uma avaliação para saber o que estava acontecendo que ele não trabalhava, que ele não se interessava, não produzia, e que a gente tava vendo que ele ia rodar de novo. Fora à questão dos rolos que ele aprontava.

O interesse dele é sempre na brincadeira, em discussões, ele sempre via filmes ou policiais ou pornográficos, pra colocar na sala de aula, pra colocar com os colegas, era uma coisa assim meio estranha.

Ele vê filme pornográfico.

Ele vê filme pornográfico tem um canal de pornografia que é o preferido dele. E ele diz isso? E ele passava para os colegas né.

Passava a mão na bunda das gurias, passa a mão na bunda dos guris.

Depois houve aquela história de medir o tico, depois tu recorta isso não sei se ele tava junto.

Não sei também.

Sei que teve a situação na sala de aula com alguns alunos, mas não sei quem estava.

Só que eles tiveram este cuidado de ficar de costas para as meninas né.

Ali era assim, sempre ele estava no meio.

E: Não é que ele não acompanha a turma, a turma fica fazendo medição disso e daquilo e ele ta, fica acompanhando.

Não acompanhar a turma e no sentido desenvolvimento pedagógico né.

Acompanha feiuro ele tem uns colegas meio terroristinha de bagunça.

E eu tenho a impressão que ele com todo desenvolvimento dele ele passava para os outros.

...

Eu não tava muito na sala de aula, mas eu tinha a impressão essa.

Os outros falavam e ele ficava na dele.

E: Mas o pedagógico seria mais a coisa de não copiar, de não fazer.

O final não dá pra avaliar que ele não consegue mostrar.

E: Não é que não se deixe ele fazer a prova no final do ano e tal.

E daí ta uma bagunça e não consegue ser aprovado ou ele faz a prova e erra?

A S. disse que ele até tinha condições, mas ele não fez.

A matemática ela disse que ela tem certeza que se ele tem trabalhasse na sala de aula ele iria bem, mas que ele não fez nada.

Ele não demonstrava, não é que ele fizesse errado ele não fazia.

Não vinha...

E: Se não demonstra não pode ser aprovado? Mas o jeito dele durante o ano...

Não assim a gente é uma escola que precisa registro de avaliação para poder ter certeza. Não dá pra ser só no achometro. Me parece que ele sabe a matemática, a matemática tem que botar no papel e mostrar os exercícios feitos. Só que ele não fazia e a professora não tinha como avaliar. Ele fazia recuperação. Eu até tenho a folhinha e dou uma olhada em questão de notas ou se não fez ou se deixou de fazer.

Outra coisa Elide a maior parte das noites ele vai até a madrugada, até amanhecer com aqueles filmes.

Ele não tem hora para dormir, ele não tem seleção de filmes.

É...

Principalmente quando ele está sozinho e aí ele dorme a manhã inteira e às vezes ele nem se acorda.

E: Pra vir à aula.

É pra vir à aula, então ele chega tarde ou ele não vem.

E: E aí a gente também marca horário ele pode não aparecer, a gente sugere atendimento ele acaba não assumindo o atendimento, vai tudo mais ou menos nesse ritmo.

É...

É em questão da Matemática, por exemplo, ele teve oito faltas no total final do trimestre e das três provas 2,5 numa zero noutra, 2,5 em outra. Isso faz uma média de 1,5. Depois na recuperação ele tirou um. Então aqui é coisa de fazer e fazer errado.

É...

É a pior disciplina dele a Matemática ta piorzinha.

A Matemática é uma das piores, mas ele ficou em vários eu já olho o Português, por exemplo, Português eu acho que não foi tão problemático, a S. explora muito, ela tem condição de explorar o lado àquele verbal. Ele tem numa interpretação três, na avaliação do livro cinco, numa produção de texto três, não sei que três, dá uma média de 3,5. Ele passou em Português. Nos estudos de recuperação ele tirou cinco.

E: A média vale quanto, a interpretação de texto... a produção de texto. Tudo vale 10.

E: E daí ele tirou três décimos.

É ele tirou três décimos.

E: E daí é pouco né.

É pouco.

Em termos de quantidade de nota.

Ela até achava assim, se ele tivesse ido com 4,5, quatro nas outras até poderia promover. E depois investir. Mas daí não deu.

Em Ciências ele conseguiu, no que aprovado em Ciências com média sete. Apaga porque a avaliação da professora não é muito confiável.

E: Em português passou, Ciências passou, Matemática ele foi reprovado.

História, trabalho valia um, 0,8; 2; 1; 2 não fez; 4 não fez; 5 participação ele ganhou 0,1; 1,9 em História.

O tipo da reprovação que a gente não teve dúvida porque.

...

Até a S. veio com o discurso dele de dar uma chance, mas quando ela viu tudo isso ela...

Ela deixou tudo em branco...

A recuperação dele é essa ou de estar com uma piadinha, ou com uma interferência na sala de aula. Eu noto que quando a gente fala na mãe ele enche os olhos d'água. É a única coisa que meche com ele é a mãe.

É a mãe?

Por que será?

...

Tu te lembra J aquele dia quando tua mãe estava num tribunal, onde estavam todos os professores, depois chegou a psicóloga para ti ajudar e a mãe chorou no tribunal que não queria estar ali. E ele chorou de novo. E ele disse que nunca mais ia deixar acontecer. Eles têm assim, não sei, ela enche os olhos de água.

Ah, quando ele foi chamado no dia do conselho da escola.

Ele enche os olhos d'água quando fala e ela também.

Ela sempre diz assim que o filho dela é maravilhoso, ele é excelente em casa, como amigo, como amigo até dos namorados, como neto.

E esse aluno ela não reconhece como sendo filho dela. Em casa ele é outra pessoa, ele é maravilhoso, todo mundo gosta dele.

Ele é responsável... ele é isso, ele é aquilo...

Ele colabora em tudo que ela pede, em tudo que ela precisa, ela deixou bem claro numa reunião que a gente fez.

Tem uma diferença do filho e do aluno. Que os dois são diferentes. E aí ela chorou muito nessa reunião, ele chorou também, foi uma coisa muito forte essa reunião.

Mas eu notei que o J melhorou um pouco depois dessa reunião.

Ah ra, melhorou.

Ele tentou até modificar.

Alguma coisa pode até ter conseguido. Por exemplo, Português ele conseguiu né. Tu viu assim um rendimento melhor.

Além dessas coisas que eu perguntei tu lembra de mais uma coisa?

Ele tem assim um preconceito, uma dificuldade em lidar com Jau. Ele não consegue, assim como o Denis não consegue.

Assim no sentido do Jou. ser muito diferente.

Ser muito diferente.

Estranho.

Ele me disse que o Jau. é possuído.

Eu conversei com o que seria possuído?

Ele disse que é ta com uma coisa... Tem uma coisa.

A M.L. disse que ele não consegue lidar com o Jau. que ele está possuído.

É verdade.

O possuído é uma coisa meio...

É complicado.

E: Eu perguntei para M. se ela se lembra de mais alguma coisa.

Não, basicamente é isso.

Itens para consulta

ITEM 1

J, 12 anos, 5ª série

E - Então tá uma outra coisa que a gente tava conversando da outra vez das coisas que tua mãe promete as coisas às vezes e depois não, tipo assim NET, tênis.

J - Sim, o tênis ela me deu

E - Ah! Te deu.

J - Esse aqui. Esse tênis de futebol que eu tava precisando. Ela me deu.

E - Ela que te promete ou tu que pede essas coisas.

J - Ah! Eu peço e ela promete. Ela promete. Às vezes que ela promete.

E - Estava brigando com ela, que ela promete e depois não cumpre.

J - É!

E - Por que?

J - Ah! Porque eu peço uma coisa prá ela e daí ela fala que não tem dinheiro, eu até entendendo que não tem dinheiro mais vá não precisa prometer né, se ela promete e porque ela deve ter... pra ela dar com certeza aquilo

Hará?

E - Esse teu trabalho agora

J - Agora ela parou, ela parou assim de prometer as coisas ela disse que vai ver se tiver dinheiro ela faz se não tiver

E - Pra que isso?

J - Ah! Pra botar NET se não tiver não faz ... Porque eu comprei esse boné agora, mas eu comprei por 10 pila, comprei umas cartinhas, era tudo barato mais de 10 em 10 vai é..

ITEM 2

J, 12 anos, 5ª série

J: É. Não. Agora... foi... eu acho que eu não piorei. Eu acho que a professora de matemática não quer que eu passe.

E: Por quê?

J: Não sei, eu fui... é quando ela dá a prova pros outros, ela fala: "ah"... explica... "ah, não...". Daí quando é pra mim... "ah, não..." nem dá bola! (...).

(Silêncio)

J: Eu acho ela já falou (...) da escola, falou ali pros guri da sala de aula: "ah por mim vocês já tavam tudo rodado". Aí uma hora: "ta, não. Tu tem que me dar (...)". Uma hora tu é legal, outra hora tu é ruim. Às vezes eu acho que ela fala umas coisas sem pensar. Pode perguntar lá pro F, pro J, pro JV.

S: Mas é por isso que ela ta pegando na tua cabeça. Quando tu crescer não ficar com esse tipo de cabeça. Sem rumo. Uma hora é uma coisa, outra hora é outra. Isso é muito importante, o que tu ta fazendo com a Elide.

J: Mas a professora de matemática...

S: Mas é isso que eu to te dizendo. Criança que tem uma estrutura boa, depois quando cresce não fica maluco. Não entendeu.

E: Não entendeu o que a tua mãe disse?

S: Se tu tem uma infância boa, centralizada, depois tu não cresce um adulto cheio de altos e baixos.

J: Depressivo.

S: Entende? Uma hora fala uma coisa, outra hora fala outra.

E: O que que tu disse? Depressivo?

J: Aham. Cheio de altos e baixos.

S: Não, depressivo é outra coisa. Tem que ficar firme, ter um caráter, uma personalidade firme. E tu não tem que se importar se ela vai querer que tu passe ou não. Tu tem que... eu acho que a questão de querer passar parte de ti.

J: Não, mas eu quero passar. Mas não sei se eu vou passar em matemática!

S: Por que ta... né? Nas notas, né? Às tuas notas vem... das tuas provas. E tuas provas... só que..

ITEM 3

E: Qual é as burradas?

J: Burradas de pede uma vez, daí pede outra, e aí depois estoura, né? Ela não bate em mim mais.

E: Mas ela batia?

J: Não, nunca. Nunca bateu em mim (CHORA).

E: E por que tu ta falando isso?

J: Eu prefiro que ela bata em mim, mas que não brigue comigo.

E: Tu prefere que ela bata em ti?

J: E não brigue comigo!

E: Tu prefere que ela te bata?

J: É, que não brigue! Assim, é incrível... ah, mas é também história. Daí eu, eu (...) isso.

E: Então tu ta me dizendo que ela bata e não brigue? Por que isso bater? E não brigar?

J: Pelo menos quando ela me batia, ela batia, mas não batia forte assim. Dava uns tapas e dava... e deixava de castigo. Ah, depois a gente se dava bem. Agora não. Ela briga, mas... briga e negócio dois dias com a gente.

E: Dois dias sem falar?

J: É... ela me dá comida, me põe na escola, mas ficamos sem se falar.

E: E é ruim isso?

J: É.

E: Por quê?

J: Porque ela é a minha mãe e aí eu não gosto (CHORA).

ITEM 4

J, 12 anos, 5ª série

E: Ué! Tu não ta conseguindo te expressar aqui, porque tu... a professora ta dizendo que tu não ta legal. Porque tu já teve melhor, que até em relação aos outros bimestres este ta pior. Foi isso que ela falou?

J: Foi.

E: E aí o que que tu acha disso?

J: Ah, do quê?

E: Disso que ela disse?

J: É, não to muito melhor não.

E: Ta, mas me diz o que tu acha... que nós vamos ter que achar um jeito, um caminho melhor, quem sabe.

J: Ó, assim, as coisas que tu falasse assim agora não tem nada de grave assim. O que eu fiz pra tomar uma ocorrência.

E: O que que é grave?

J: Grave?

E: Hum hum.

J: Grave, pra mim assim, é tomar ocorrência, brigar, ã... fazer alguma coisa de errado pra tomar ocorrência. Não tomei depois daquele lá.

E: Ta, não tomou ocorrência, mas o que que pode ser considerado complicado, já que tu não ta numa crescente, não é só de das notas.

J: Como assim?

E: Não é uma questão de notas que nem a professora disse. É que tu não ta legal em relação aos outros bimestres. Que tu já teve melhor em outros, até com a participação tua. Não foi isso que ela falou agora? Foi ou não foi?

J: Foi.

ITEM 5

J, 12 anos, 5ª série

J: (...) o que fiz ali foi sem querer ali. Dei uma risada mais alta ali (...). Aí eu ri alto e a sora me tirou. E os palhaços começaram rir também. Daí foi assim...

E: Tu influenciou... a profe de artes te falou a semana passada que tu não tava legal.

J: Mas eu não to legal.

E: Então me fala, porque tu não ta legal!

J: Não, não é nem (...) naquelas de rir essas coisas, assim (...).

E: Não ta melhorando?

J: Tem umas aulas lá que não... tem umas aulas que eu to melhor assim, comportado, faço os negócios tudo, tem umas que... dá uma louca e eu vou lá...

E: Ta e nosso combinado?

J: Qual?

E: De melhorar.

J: Ah, tamo aí, né?

E: Tamo aí pra quê?

J: Ah, tentar melhorar!

E: Ta, mas o que que tu ta fazendo pra melhorar?

J: Não, to tentando ficar quieto, mas não consigo, às vezes (...).

E: Tu começou a dar umas risadas bem alta e todo mundo...

J: É, gargalhada. É, comecei dar gargalhada... a professora pediu pra todo mundo baixar a cabeça e ficar quieto, daqui a pouco um começou pedindo pra respirar fundo, daqui a pouco o cara respirou fundo assim e(...E). Aí eu comecei a rir, começaram a rir também. Daí a professora: "ah, vai. Sai daqui. Quem fazer mais isso sai também". Daí eu saí de fora da aula.

ITEM 6

J, 12 anos, 5ª série

E: Então a tua idéia é que tu queria parar de ser o popular não ta dando certo. Aí tu dá umas risadas bem alta pra todo mundo te acompanhar.

J: Não. Mas não é isso. Naquele esquema lá de popular lá... não tem (...). Aí nem isso. Eu dei gargalhada porque eu gosto das gargalhadas sempre. Em casa, na rua, eu gosto de dar gargalhada, eu sempre dei. Daí eu dei assim e a professora não gostou (...) botou pra fora.

E: E aí o que que tu ficou fazendo ali fora?

J: Ah, fiquei ali encolhido no frio.

E: Ta, é só botar pra fora e fica ali do lado de fora?

J: É, às vezes. Tu vai pra diretoria, essas coisas.

E: E aí? Essa vez não foi?

- J:** Não sei. Ela não falou nada, né? Ela disse “vai pra fora”. Se ela me mandou pra diretoria eu não ouvi.
- E:** Ta, aí tu foi pra fora, ficou ali e se tu chega a vir pra diretoria o que que vai acontecer?
- J:** Aí... Daí eles dão advertência oral, ou uma ocorrência.
- E:** Mas tu já tem várias, né?
- J:** Quatro.
- E:** E como é que é quando tem quatro?
- J:** Eu sei lá!
- E:** Ué?! Mas tu já teve até uma reunião com o conselho da escola!
- J:** É... mais uma e eu me ferro.
- E:** O que que é te ferrar?
- J:** (...).
- E:** O que que tu quer dizer com isso?
- J:** Se ferrar no sentido assim, ir pro Conselho Tutelar e mandarem pra Febem, sei lá! Me tirar de perto da minha mãe.
- E:** Tu acha que eles vão te tirar de perto da mãe?
- J:** Não sei. Eles são bem louco.
- E:** Quem que é bem louco?
- J:** O Conselho Tutelar, não faz nada...
- E:** Mas a escola...
- J:**...as crianças na rua aí e eles vem encher o saco!
- E:** Mas por que que tu acha que a escola vai te encaminhar pro Conselho Tutelar?
- J:** Ah, não sei! Porque eu to conversando. Isso todo mundo conversa.
- E:** Não, por causa da tua conversa, nós tamo conversando aqui pra gente poder melhorar.
- J:** Sim, eu to tentando! Isso aí eu to tentando fazer: ficando quieto, não fazer baderna, mas eu sou meio escandaloso, eu riu assim, eu sempre fui assim.
- J:** Meus atos sempre foi assim. Desde pequeno.
- E:** E tu acha bom? Tu gosta de ser assim escandaloso?
- J:** Ah, é a mesma coisa que uma letra assim: tem um “a” que sempre vai fazer guerra. Não vai mudar.
- E:** Como é que é isso? Me explica melhor.
- J:** Por exemplo: tu tem... tu faz assim na tua letra, por exemplo. Tua letra é grande ou pequena, é rabiscada, tu... daí lá, por exemplo, da professora. A gente não entende! Aí ela diz: “ah, eu tenho esse “a” e eu sempre tive” (...).
- E:** E tu qual...
- J:** Eu riu alto. Eu riu alto. Dou umas risadas altas, falo alto.
- E:** Ta, e aí tu sempre riu alto, vai continuar rindo alto mesmo que isso...
- J:** Não...
- E:** ...dê problema?
- J:** Ah, mas é...
- E:** É isso que tu tá querendo me dizer?
- J:** Não. É uma coisa assim... sempre fiz assim, né? Não é questão de “ah, vai pra fora, vai pra não sei o quê lá”. Ah, isso aí já é demais, eu acho! Não acha?
- E:** Não sei. Tu que ta me dizendo que ta no Conselho Tutelar!
- J:** Não sei, elas que ficam ameaçando. Ah, vai pra Conselho Tutelar.
- E:** Quem é que te disse isso?
- J:** Á?
- E:** Quem é que te disse?
- J:** Elas dizem, elas dizem!
- E:** Vai pro Conselho Tutelar...
- J:** É o próximo passo é Conselho Tutelar. O que que eles fazem no Conselho Tutelar?

E: O que que eles fazem/

J: Isso aí! Tirar de perto da mãe. Vão dar um jeito... te expulsam da escola. Eu sei que eles fazem.

E: E tu vai sair de perto da tua mãe, será?

J: Mas eu não quero sair. Não sei eles falam isso, falam pra assustar mesmo.

E: E tu ta assustado?

J: Bah

ITEM 7

J, 12 anos, 5ª série

E: Acontecer o quê?

J: Ah de ser expulso, de tomar bilhete. Tomar bilhete não. De ir pro Conselho Tutelar. Eu achava isso. Não daria nada. Mas hoje foi dois motivos que eu saí. Saí fora da aula que eu achei... o de eu ter saído.

E: Qual é os dois motivos?

J: E esses motivos eu sei. Eu to tranquilo dentro de mim porque eu não nego de ter saído por causa desses dois aí. Isso aí eu admito. Não era... não tinha porque ter saído de fora, de dentro da aula. Primeiro motivo foi na prova de matemática. A gente tava fazendo a prova, daí o Denis e o Jau saíram de dentro da aula e começaram a bater na parede. E eu tava tentando quebrar o negócio do lápis que tava poder, aí. E a professora pensando que era eu que tava batendo do lado de dentro aí. Ela pegou minha prova e botou aí e me deu um zero e me tirou de dentro da sala de aula. A outra foi na de história que eu... eu tava sentado aí do outro lado assim. Eu sozinho assim nas duas primeiras classes da frente. A sora recém tinha chegado. Daí a professora... a Cátia que tava sentada aí que é o lugar dela. Ela pediu pra mim sair. Ta pediu pra sair. Eu disse pra professora de história: "ô sora, eu quero sentar no meu lugar". Daí onde o João tava sentado. Daí ela disse: "Não, não. Vai sentar aí. Eu quero que tu sente do lado do Jau". "Ah sora! Eu não quero. O Jau me enche o saco, eu não gosto dele!". "Não. Vai sentar do lado do Jau", a professora disse. Daí ela me mandou me sentar do lado do J... Daí eu disse: "ah, professora! Que merda! Eu não quero sentar do lado dele". Daí ela: "ah, então sai da minha aula".

E: E tu disse: "ah que merda! Não quero sentar do lado dele"?

J: Não, eu não falei nome assim...

E: Mas falou...

J: Não, eu não falei assim: "ah, que merda. Eu não quero sentar... (ÊNFASE NA FALA). Eu falei : "ah, sora, que merda! Não quero sentar do lado dele" Ela falou assim (...). Ela sabe que eu não gosto dele. Ele não gosta de mim. Ele enche o saco. Ele fica jogando bolinha de papel em mim. Ele fica... Bah, ele é muito chato! E ela sabe que eu não gosto dele. E me botou do lado. Assim: eu só falei isso: "bah, sora, não quero sentar do lado dele!". E aí ela me tirou. Já que elas cobram tanto o conselho de classe, que é tanto cobrado... Agora quando era pra mim sentar no meu lugar de conselho de classe, ela não quis. Esses dois motivos que eu acho que eu não deveria sair da aula. E mais colegas tão de prova: o Felipe, o João, a Jéssica tão de prova, a Branca.

E: Do quê?

J: Que eu não bati do lado de fora.

E: Ta, o que a Rosângela ta me dizendo é que sempre te faz de vítima e continua fazendo a mesma coisa. É isso que ela me disse. Assim, bem assim: "o Jonatan se faz de vítima e continua fazendo sempre a mesma coisa".

J: Se fazendo de vítima não. Quando eu choro, mas eu choro... como eu vou dizer... dizendo aquilo. É aquilo que eu te falei. Às vezes eu me esqueço.

E: Como se esquece? Ta vendo o quê?

J: Hum?

E: Tu disse: "ah, eu to vendo aquilo, to chorando mais to vendo aquilo.

J: Não. Eu choro, mas eu choro com sentimento. Eu vejo aquilo que eu fiz. Me dou conta do que eu fiz. Tomei ocorrência, daí eu vejo. Daí assim... mas às vezes assim eu não me dou conta. Vejo meus colegas falando daí eu vou lá e falo também. Pra eles não acontece nada. Então eu acho que eu já to na mira delas, faz tempo. Desde o ano passado.

E: Na mira de quem?

J: Das professoras.

E: Por quê?

J: Porque agora qualquer coisa que aconteça dentro da sala de aula ela vai descontar em mim. A não ser que elas vejam que foi outro. Falam pra ela. Senão elas colocam a culpa em mim. Sempre foi assim.

(Longo silêncio)

ITEM 8

J, 12 anos, 5ª série

J: Dá... no sentido de... ah... vai ser expulso, vai rodar de ano (...). Eu vou acabar aqui.

E: Ta e vai acabar tudo o quê?

J: Vai acabar. Eu não vou pra praia no verão, não vou visitar meu pai. Não vou mais sair. Eu vou pra escola de maloqueiro.

E: Como é que é escola de maloqueiro?

J: Escola que nem da quarta série.

E: Como é que é a escola que nem da quinta série?

J: Quarta.

E: Como é que é essa escola que nem da quarta?

J: Ah, que eu tinha ido na quarta série (...). Uma dessas aí chinfrinha aí. Barra pesada. E eu se eu passar de ano aí o negócio é diferente daí.

ITEM 9

J, 12 anos, 5ª série

-E tendo isso no Deck tu podes vencer bastante coisa?

*Tu pode ... mas tem que ver o deck do outro, porque o deck do Cayba, a o monstro mais forte do Cayba é o Dragão Branco de Olhos Azuis que é 3 mil pontos, que é 3 mil poder, que daí tu duela com ele e tu ganha. É 2400 e do Yugi que é o Mamu Negro que é o mais famoso é 2500 também perco do Pegasus ... Do Pegasus é muito difícil são várias combinações que tu tem que fazer com todos os monstros. Ba! Muito ralado. E esse aqui, esse aqui é uma carta do Pegasus que é o do Dragão Branco de Olhos Azuis só que no Reino da Fantasia, por exemplo: O campo do Pegasus é o aquele do Reino da Fantasia e daí tu podes ter os monstros esse ele tem, todos os monstros que cada um tem. Ele tem o Dragão no Reino da Fantasia, Dragão Branco de Olhos Azuis, Dragão Negro de Olhos Vermelhos, no Reino da Fantasia o Mago Negro no Reino da Fantasia e fica esse aqui

ITEM 10

Vice diretora, orientadora educacional, sobre *J, 12 anos, 5ª série*

E: Fica centralizado muito no que ele diz, na forma que ele vai falando e gritando.

V: Às vezes falando bem baixinho, às vezes largando umas piadinhas.

...Umhas piadinhas, umas bobagens, umas coisas nada a ver.

Nas brigas e tumultos ele arma e fica depois como se ele não fosse.

Lá pelas tantas ta todo mundo se pegando e ele finge que não foi ele o “pivô” de tudo.

Ele tem termo de compromisso em abril de 2003, quando ele foi chamado, a mãe foi chamada, principalmente no sentido de ter atitudes adequadas ao ambiente escolar, ser respeitoso com professores, funcionários e colegas, ser organizado, responsável, realizar todas as tarefas e temas solicitados, trazer o material, ocupar-se com atividades somente referentes ao conteúdo, porque ele não trabalhava em aula, ele não copiava, os cadernos dele não tinha quase nada de conteúdo.

E: Isso em 2002 e 2003 ele também copia pouco.

V: Sim, sim.

Pouco registro.

E: Fica mais caminhando e...

V: E interferindo de maneira inadequada.

E assim quanto ao depoimento dos professores em relação à aprendizagem, a professora de português diz que ele tem potencial que ele não demonstrou e os outros professores não conseguiram nem...

Nem avaliar.

Ele não fazia as atividades.

ITEM 11

J, 12 anos, 5ª série

J: Na verdade eu sempre arrumo um jeito de... de dar um (...). É que isso aí não... eu tenho um jeito de recuperar, sabe?

E: Não, não sei, me explica.

J: Pois é. Não digo assim... ta por exemplo...

E: Hum?

J: ...eu tirei nota vermelha na prova de matemática, daí eu ta... em recuperação. Pelo menos aí eu acho que eu me salvo.

E: Por que sempre vai ter sempre um jeito de recuperar?

J: Eu acho que não tem.

E: Tem ou não tem?

J: Tem jeito de recuperar? Não.

E: Então daqui um pouco não tem mais jeito de recuperar e vai ser reprovado?

J: Eu to deixando muita coisa.

E: E o que que tu ta deixando?

J: Deixando... ah, não vai dar nada. Não vou fazer isso aí, mas dá. Eu não posso rodar.

E: Ta, então te define: não dá nada, ou dá?

J: Não, não. Dá, dá.

E: Dá? O que que dá?

J: É que antes eu fazia isso aí. Eu... bah... não faço isso aí, não dá nada. Daí depois tem a prova de recuperação. E daí (...) uma vez eu fiz ali, não dá nada. Ah, tenho ocorrência não dá nada. Daí (...). Entendeu?

ITEM 12

J, 12 anos, 5ª série

E: Ta, entendi. Mas o que que é muito coisa que dá?

J: Dá... no sentido de... ah... vai ser expulso, vai rodar de ano (...). Eu vou acabar aqui.

E: Ta e vai acabar tudo o quê?

J: Vai acabar. Eu não vou pra praia no verão, não vou visitar meu pai. Não vou mais sair. Eu vou pra escola de maloqueiro.

E: Como é que é escola de maloqueiro?

J: Escola que nem da quarta série.

E: Como é que é a escola que nem da quinta série?

J: Quarta.

E: Como é que é essa escola que nem da quarta?

J: Ah, que eu tinha ido na quarta série (...). Uma dessas aí chinfrinha aí. Barra pesada. E eu se eu passar de ano aí o negócio é diferente daí.

E: Hum?

J: Se eu passar de ano eu vou... eu quero continuar nessa escola. Se passar de ano eu vou viajar, vou pro torneios, vou continuar saindo, vou continuar jogando meu jogo de computador que eu jogo. Vou curtir minhas férias.

E: Tu quer continuar nessa escola?

J: Quero.

E: Mas e por que tu age como se nada te atingisse. Como se tu não fosse parte. Porque tu vai fazendo as coisas...

J: Porque eu achava que não daria nada.

E: Como não daria nada?

J: Eu achava isso. Não dá nada (...).

E: Como é uma coisa que não dá nada?

ITEM 13 e 14

J, 12 anos, 5ª série

E - Ah! Te deu.

J - Esse aqui. Esse tênis de futebol que eu tava precisando. Ela me deu.

E - Ela que te promete ou tu que pede essas coisa?

J - Ah! Eu peço e ela promete. Ela promete. Às vezes que ela promete.

E - Tava brigando com ela, que ela promete e depois não cumpre.

J, S e eu, 2 anos, 5ª série

S: Jonatan, tu teve professores o ano inteiro...

J: Ta, mas eu tenho que ir lá na Dona A. estudar direito! Não sei estudar... sério! Em casa eu não consigo estudar!

S: Se tu tem matéria no teu caderno...

J: Tenho...

S: E presta atenção na sala de aula, matemática são exata, tu não tem como estudar. Tu tem como... ir fazendo os exercícios até acertar.

J: Exercício... não exercício eu sei, eu faço todos os esqueminhas, agora eu não sei montar.

E: E ele presta atenção na sala de aula?

S: Não. Não presta atenção. Se ele prest...

J: Como não!?

S: Se ele prestasse atenção, ele saberia montar... que tu ta falando.

E: Essa é uma das preocupações da escola e até minha nesse momento. Que tu acaba indo na aula, prestando atenção no que o D faz... no que o Á faz, mas na aula em si eu tenho dúvida se tu presta atenção.

S: Não, ele não presta atenção. Né? Porque tu tem que dizer a verdade, né? Eu acho... parte do princípio que... começando que a gente tem que falar a verdade. O que que acontece: tu não presta atenção. É ou não é? To mentindo? ã?

J: É...

S: Então não pode julgar professor, não pode julgar a escola, não pode julgar nada! Tem que começar a olhar pra ti mesmo. É muito fácil atirar a culpa nas coisas, nas pessoas. Eu se fosse essa professora eu também falaria a mesma coisa. Pô! Meu estilo não ia mudar muito, porque eu vou te dizer se tu passar arranhando, eu vou dizer, eu prefiro que... que... que... ã ã ã... volte a fazer de novo, por que que profissional tu vai ser, arranhando. Tem que saber bem mesmo, não é... ã... “dei sorte de acertar”. Agora saber, por “ai, não sei...”. Ainda bem que não tem exatas. Né? Se fossem exatas... então não... acertava tudo ali: xiz, xiz, xiz e...

ITEM 15

J, 12 anos, 5ª série

E: Acontecer o quê?

J: Ah de ser expulso, de tomar bilhete. Tomar bilhete não. De ir pro Conselho Tutelar. Eu achava isso. Não daria nada. Mas hoje foi dois motivos que eu saí. Saí fora da aula que eu achei... o de eu ter saído.

E: Qual é os dois motivos?

J: E esses motivos eu sei. Eu to tranqüilo dentro de mim porque eu não nego de ter saído por causa desses dois aí. Isso aí eu admito. Não era... não tinha porque ter saído de fora, de dentro da aula. Primeiro motivo foi na prova de matemática. A gente tava fazendo a prova, daí o Denis e o Jau saíram de dentro da aula e começaram a bater na parede. E eu tava tentando quebrar o negócio do lápis que tava poder, alí. E a professora pensando que era eu que tava batendo do lado de dentro alí. Ela pegou minha prova e botou alí e me deu um zero e me tirou de dentro da sala de aula. A outra foi na de história que eu... eu tava sentado alí do outro lado assim. Eu sozinho assim nas duas primeiras classes da frente. A sora recém tinha chegado. Daí a professora... a Cátia que tava sentada alí que é o lugar dela. Ela pediu pra mim sair. Ta pediu pra sair. Eu disse pra professora de história: “ô sora, eu quero sentar no meu lugar”. Daí onde o João tava sentado. Daí ela disse: “Não, não. Vai sentar alí. Eu quero que tu sente do lado do Jau”. “Ah sora! Eu não quero.

O Jau me enche o saco, eu não gosto dele!”. “Não. Vai sentar do lado do Jau”, a professora disse. Daí ela me mandou me sentar do lado do J... Daí eu disse: “ah, professora! Que merda! Eu não quero sentar do lado dele”. Daí ela: “ah, então sai da minha aula”.

E: E tu disse: “ah que merda! Não quero sentar do lado dele”?

J: Não, eu não falei nome assim...

E: Mas falou...

J: Não, eu não falei assim: “ah, que merda. Eu não quero sentar... (ÊNFASE NA FALA). Eu falei : “ah, sora, que merda! Não quero sentar do lado dele” Ela falou assim (...). Ela sabe que eu não gosto dele. Ele não gosta de mim. Ele enche o saco. Ele fica jogando bolinha de papel em mim. Ele fica... Bah, ele é muito chato! E ela sabe que eu não gosto dele. E me botou do lado. Assim: eu só falei isso: “bah, sora, não quero sentar do lado dele!”. E aí ela me tirou. Já que elas cobram tanto o conselho de classe, que é tanto cobrado... Agora quando era pra mim sentar no meu lugar de conselho de classe, ela não quis. Esses dois motivos que eu acho que eu não deveria sair da aula. E mais colegas tão de prova: o Felipe, o João, a Jéssica tão de prova, a Branca.

ITEM 16

E: Do quê?

J: Que eu não bati do lado de fora.

E: Ta, o que a Rosângela ta me dizendo é que sempre te faz de vítima e continua fazendo a mesma coisa. É isso que ela me disse. Assim, bem assim: “o Jonatan se faz de vítima e continua fazendo sempre a mesma coisa”.

J: Se fazendo de vítima não. Quando eu choro, mas eu choro... como eu vou dizer... dizendo aquilo. É aquilo que eu te falei. Às vezes eu me esqueço.

E: Como se esquece? Ta vendo o quê?

J: Hum?

E: Tu disse: “ah, eu to vendo aquilo, to chorando mais to vendo aquilo.

J: Não. Eu choro, mas eu choro com sentimento. Eu vejo aquilo que eu fiz. Me dou conta do que eu fiz. Tomei ocorrência, daí eu vejo. Daí assim... mas às vezes assim eu não me dou conta. Vejo meus colegas falando daí eu vou lá e falo também. Pra eles não acontece nada. Então eu acho que eu já to na mira delas, faz tempo. Desde o ano passado.

ITEM17

J, 12 anos, 5ª série

J: Das professoras.

E: Por quê?

J: Porque agora qualquer coisa que aconteça dentro da sala de aula ela vai descontar em mim. A não ser que elas vejam que foi outro. Falam pra ela. Senão elas colocam a culpa em mim. Sempre foi assim.

(Longo silêncio).

E: Como é que é provar pra ela se a culpa não é culpa tua?

J: Provar não. Pra ela, pra mim...

E: (...) prof.

J: Ah, tu ta (...) eu não fiz isso. Que nem hoje o D... “não, não. Sai da minha aula, não quero. Sai da minha aula”. Eu insistindo, implorando pra sora: “sora, não fui eu, dá a minha prova, pelo amor de Deus sora, preciso dessa nota”. “Não. Sai”. E saí. Daí depois, eu (...) de história e eu... fui pro banheiro. Dá vontade de pegar e bater a cabeça. Cabeça na hora ali e desmaiar.

E: Por quê?

J: Acabar com tudo.

E: Como acabar com tudo?

J: Ah, nada dá certo!

E: Como nada dá certo?

J: Assim... acontece isso, daí a culpa é minha.

E: Mas a culpa é tua mesmo?

J: Não. Mas que acontece isso. Os professores vai me botam ali...

E: Mas tu acha que tu não fez nada?

J: Não. Eu faço muita coisa, mas hoje eu não fiz.

E: E o que que não ta dando certo pra ti?

J: Muitas vezes eu não fiz.

ITEM 19

J, 12 anos, 5ª série

E: Hum? Por que que não ta dando certo pra ti?

J: Não dá certo as coisa.

E: As coisa. Quais as coisas?

J: (...) a minha mãe assim (CHORA). Eu gosto dela, ela gosta de mim. Ela me ama tudo, mas, às vezes, a gente não se dá bem.

E: E como é que é isso?

J: Ela me ama e tudo assim, mas às vezes, a gente briga. Mas ela... eu sei, ela gosta de mim. Às vezes a gente briga. Eu brigo com a minha mãe e desnecessariamente.

E: Ta, mas e porque tu ta lembrando disso agora?

J: Hum?

E: Tu acha que isso é um dos problemas? Tu com a tua mãe?

J: É, eu podia me dar melhor com ela. A culpa é minha também de brigar (...). Aqui. Nada dá certo.

E: e por que que a culpa é tua?

J: ã? Como assim?

E: Que não dá certo com a tua mãe e nem aqui na escola?

J: A culpa é minha porque, às vezes, que eu faço as burrada e daí é por isso.

E: Qual é as burradas?

J: As conseqüências são muito grande.

E: Qual é as burradas?

J: Burradas de pede uma vez, daí pede outra, e aí depois estora, né? Ela não bate em mim mais.

E: Mas ela batia?

J: Não, nunca. Nunca bateu em mim (CHORA).

E: E por que tu ta falando isso?

J: Eu prefiro que ela bata em mim, mas que não brigue comigo.

E: Tu prefere que ela bata em ti?

J: E não brigue comigo!

E: Tu prefere que ela te bata?

J: É, que não brigue! Assim, é incrível... ah, mas é também história. Daí eu, eu (...) isso.

ITEM 20

J, 12 anos, 5ª série

E: Então tu ta me dizendo que ela bata e não brigue? Por que isso bater? E não brigar?

J: Pelo menos quando ela me batia, ela batia, mas não batia forte assim. Dava uns tapas e dava... e deixava de castigo. Ah, depois a gente se dava bem. Agora não. Ela briga, mas... briga e negócio dois dias com a gente.

E: Dois dias sem falar?

J: É... ela me dá comida, me põe na escola, mas ficamos sem se falar.

E: E é ruim isso?

J: É.

E: Por quê?

J: Porque ela é a minha mãe e aí eu não gosto (CHORA).

E: Tu gosta muito dela? Tu ta judiando dela?

J: (RESPONDE SIM EM FORMA DE SINAL – BALANÇA A CABEÇA?)

E: Por que Jonatan?

J: (CHORA) (...).

E: Não consegue parar?

J: Não. (CHORA).

E: E qual é as conseqüências sérias disso?

J: (CHORA). Conseqüências é isso. Vai pra diretoria, vai pro conselho. É que assim: todo mundo dá burrada na vida.

E: Hum?

J: Só que as minhas burradas que eu dou as conseqüências são muito sérias.

E: Quais são as conseqüências muito sérias?

J: Ah, que vai pra diretoria, vai pro Conselho Tutelar. Que brigam com a mãe sério.

E: Quer dizer que tu ta deixando conseqüências sérias.

J: To.

E: Por quê?

J: Por causa disso. Brigando com ela, fazendo isso aí na aula, daí eu vou pra diretoria sempre. Daí assim vai... fico rodando, daí vai, vô perdendo onde eu jogo, não vou mais me divertir, não vou mais ir pra praia.

E: Aí ela vai te tirando as coisas?

J: Vai.

E: Eu acho que hoje pelo menos tu ta mais deprimido um pouco, ta mais triste, ta vendo que essas coisas que tu faz tem um efeito, né? E o efeito pra ti não ta sendo muito bom. Não é o problema da escola, o problema dos colegas. É pra ti.

J: Porque hoje eu falei toda a verdade.

E: E antes tu não tinha falado?

J: Antes eu falava assim, mas eu não falava o que mais me incomodava, assim o que mais era sério Segue:

E: Então tu ta me dizendo que ela bata e não brigue? Por que isso bater? E não brigar?

J: Pelo menos quando ela me batia, ela batia, mas não batia forte assim. Dava uns tapas e dava... e deixava de castigo. Ah, depois a gente se dava bem. Agora não. Ela briga, mas... briga e negócio dois dias com a gente.

E: Dois dias sem falar?

J: É... ela me dá comida, me põe na escola, mas ficamos sem se falar.
E: E é ruim isso?
J: É.
E: Por quê?
J: Porque ela é a minha mãe e aí eu não gosto (CHORA).
E: Tu gosta muito dela? Tu ta judiando dela?
J: (RESPONDE SIM EM FORMA DE SINAL – BALANÇA A CABEÇA?)
E: Por que Jonatan?
J: (CHORA) (...).
E: Não consegue parar?
J: Não. (CHORA).
E: E qual é as conseqüências sérias disso?
J: (CHORA). Conseqüências é isso. Vai pra diretoria, vai pro conselho. É que assim: todo mundo dá burrada na vida.
E: Hum?
J: Só que as minhas burradas que eu dou as conseqüências são muito sérias.
E: Quais são as conseqüências muito sérias?
J: Ah, que vai pra diretoria, vai pro Conselho Tutelar. Que brigam com a mãe sério.
E: Quer dizer que tu ta deixando conseqüências sérias.
J: To.
E: Por quê?
J: Por causa disso. Brigando com ela, fazendo isso aí na aula, daí eu vou pra diretoria sempre. Daí assim vai... fico rodando, daí vai, vô perdendo onde eu jogo, não vou mais me divertir, não vou mais ir pra praia.
E: Aí ela vai te tirando as coisas?
J: Vai.
E: Eu acho que hoje pelo menos tu ta mais deprimido um pouco, ta mais triste, ta vendo que essas coisas que tu faz tem um efeito, né? E o efeito pra ti não ta sendo muito bom. Não é o problema da escola, o problema dos colegas. É pra ti.
J: Porque hoje eu falei toda a verdade.
E: E antes tu não tinha falado?
J: Antes eu falava assim, mas eu não falava o que mais me incomodava, assim o que mais era sério.

ITEM 21

J - Deck é isso aqui 50 cartas.
E - E aí o que faz esse dack?
J - Esse deck por exemplo assim ta tu joga tu pega, tu tem 50 cartas aqui ele tem o próprio dack dele por exemplo pode ser do cajba, do lugui ou ele montou ele comprou todas e montou o próprio deck ta?
E - Cajbi ou lugui?
J - Cajba
E - Cajba ou lugui.
J - Sim ou lugui que o principal do desenho. Ta aí do Pegasus também que é o inimigo deles. Daí ele põe essas cartas, cada um tem 50 cartas, daí o outro tem 50 cartas dele, tem o deck. Daí eles pegam 5 cartas tem o tabuleiro de jogo que eles põem, cada um tem seu próprio tabuleiro, esse aqui é um tabuleiro só.
E - Hará
 (...)

J - Em cima vai as cartas, em cima vai as cartas de Nostrus em baixo vai as cartas de Ma Me Mágica e Trapticardi e daí tem ter cabeça pra jogar isso aqui tem que ser esperto, por exemplo esse 2 guerreiros aqui ó

E - Hará.

J - Eles ali, se tu usar uma carta aqui ó, que tem aqui, deixa eu vê.,

ITEM 22

J, 12 anos, 5ª série.

E - E tendo isso no Deck tu pode vencer bastante coisa?

J - Ba, Tu pode ... mas tem que ver o deck do outro, porque o deck do Cayba, a o monstro mais forte do Cayba é o Dragão Branco de Olhos Azuis que é 3 mil pontos, que é 3 mil poder, que daí tu duela com ele e tu ganha. É 2400 e do Yugi que é o Mamu Negro que é o mais

-famoso é 2500 também perco do Pegasus ... Do Pegasus é muito difícil são várias combinações que tu tem que fazer com todos os monstros. Bá! Muito ralado. E esse aqui, esse aqui é uma carta do Pegasus que é o do Dragão Branco de Olhos Azuis só que no Reino da Fantasia, por exemplo: O campo do Pegasus é o aquele do Reino da Fantasia e daí

tu pode ter os monstros e daí tu pode ter os monstros que cada um tem, ele tem o dragão no Reino da Fantasia, Dragão Negro de Olhos Vermelhos e Dragão Branco de Olhos Azuis no reino da Fantasia, o Mago Negro no reino da Fantasia e fica esse aqui.

-Haá.

J -Fica um negocinho meio de criança, mas fica legal.

E - Porque fica meio de criança?

J - Ba! Porque fica no Reino da Fantasia, ficou...

E - E qual o problema de ser do Reino da Fantasia?

J - Não é problema nenhum né, até é mais vantagem pro cara que tiver o Reino da Fantasia esses monstros aí, que esses monstros...

E tem carta aqui que...

E - Então o Reino da Fantasia tem mais possibilidades de fundição?

J - De fundição não... Essas carta aí....

E - Elas sozinhas mesmo?

J - Se tu tiver as cartinhas do Reino da Fantasia.

Elas sozinhas tu põe o Reino da Fantasia e daí tu pode usar elas. Sem o Reino da Fantasia tu não pode usar elas.

E - Tem que ter o Reino da Fantasia?

J - Ahaá.

- Esse aqui é o número, vale 3 mil essa.