

**A INDISCIPLINA E A
REBELDIA DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE NA ESCOLA
COMO PEDIDOS DE SOCORRO**

João Clemente Souza Neto*
José Valdo Santana**

Resumo: Este trabalho busca descrever as implicações e imbricações do cotidiano escolar e familiar na vida da criança e do adolescente. As reflexões que apresenta são resultantes de uma pesquisa sobre o fenômeno da indisciplina, realizada numa escola pública da Zona Sul da cidade de São Paulo. Utiliza a metodologia de estudo de caso e traz como resultado que a indisciplina pode ser um pedido de socorro, conforme Winnicott.

Palavras-chave: pedido de socorro, indisciplina, socialização, família, escola.

Este artigo busca compreender a questão do mal-estar da criança nos ambientes familiar e escolar, com base nas histórias de vida de Edgar e de Ana Maria, alunos de uma escola pública na Grande São Paulo. A partir de suas histórias, procura analisar acontecimentos frequentes no cotidiano escolar, a saber, atos de indisciplina, pichação, uso palavras obscenas, agressões físicas e morais, furtos, brigas, assassinatos e consumo de substâncias químicas (álcool, tabaco, entorpecentes) e tráfico de drogas. Na realidade, essas práticas se disseminam por todas as escolas do país e fazem parte do dia a dia dos professores, alunos, familiares e profissionais da educação.

Se a escola continua a ser um sinal de esperança para a população infanto-juvenil, é também verdade que ela está tomada por práticas destrutivas. Nesse contexto, vários gritos de socorro, da família,

dos jovens, das crianças, dos educadores se misturam e parecem não encontrar eco nas políticas públicas. A pergunta que a todos desafia é o que fazer e quais são as práticas que devem ser adotadas para melhorar essa situação e responder positivamente aos apelos da criança e do adolescente.

Acreditamos que vários dos atos indisciplinados praticados por crianças e adolescentes devem ser compreendidos como tendência antissocial, pela perspectiva de Winnicott (1995). Essas atitudes podem estar relacionadas a um conflito interno dos sujeitos que se veem obrigados a desafiar a sociedade, a comunidade, a escola, a família e o Estado para que lhes forneçam as condições necessárias à vida e à satisfação de um conjunto de carecimentos.

A não satisfação dos carecimentos vitais da criança e do adolescente repercute em suas formas de sociabilidade, na família e na escola em primeiro lugar, assim como em outros espaços de convivência. A agressividade é uma das respostas presentes nessa fase da vida, quando se vive um conjunto de insatisfações. Em alguns casos, agressividade, indisciplina, rebeldia são pedidos de socorro e sinais de esperança, mais do que elementos destrutivos.

Na maioria das vezes, pessoas que foram vítimas de abandono na infância têm dificuldade em estabelecer vínculos duradouros, porque perderam a capacidade de acreditar plenamente no outro. Essa atitude traz, nas entrelinhas, uma mensagem ao mundo de que elas não dependem nem precisam de ninguém. Talvez, por essa razão, é que sempre respondem da mesma forma: “Tudo normal, tudo bem, estamos indo....” As experiências de rejeição e de insatisfação das necessidades vitais tendem a influenciar, de forma não saudável, no processo de escolaridade, de aprendizagem e de convivência humana.

É necessário compreender o que ocorre com a criança quando seus espaços de segurança foram desfeitos ou nunca existiram. Isso requer dos educadores e daqueles que atendem a criança e o adolescente um estudo aprofundado das questões cognitivas e emocionais que envolvem o indivíduo. Algumas consequências dessa situação são conhecidas: “o ódio é reprimido ou perde-se a capacidade para amar pessoas. Instalam-se outras organizações defensivas na personalidade da criança.” (WINNICOTT, 1975, p. 199).

Crianças e adolescentes têm melhores condições de desenvolver suas dimensões afetivas, cognitivas, relacionais e culturais num ambiente que responda de forma satisfatória às suas necessidades orgânicas. Caso contrário, os sujeitos tendem a assumir comportamentos de tendência antissocial, com prejuízos frequentes para a construção de vínculos importantes no processo de aprendizagem.

1 IMPLICAÇÕES DO SUJEITO COM SEU MEIO

Com a meta de compreender os enredos e desenredos da história da criança e do adolescente com dificuldades de aprendizagem na escola, desenvolvemos uma pesquisa orientada pela metodologia de estudo de caso, numa escola pública da cidade de São Paulo, como parte das atividades do programa de pós-graduação em psicologia educacional do Centro Universitário FIEO.

Nessa pesquisa, as histórias de Edgar e Ana Maria, repletas de implicações com a escola, a família, a comunidade e outros espaços de convivência humana, despertaram nossa atenção. Para coletar os dados, fizemos entrevistas e diversificamos os ambientes e as atividades com o propósito de criar ambientes propícios para conversarmos sobre o sentido e as dificuldades do viver.

Durante os procedimentos, foi possível dialogar com cinco crianças e cinco adolescentes e seus respectivos professores. Este artigo toma como foco somente os relatos de Edgar e Ana Maria. Os discursos dos professores e familiares concorrem para a explicitação dos casos.

A preocupação deste artigo, mais do que compreender a servidão voluntária, é trazer à tona a servidão involuntária, na qual o sujeito se serve de todas as estratégias possíveis para evidenciar o seu descontentamento com a situação em que se encontra, mesmo sem ter uma clareza sobre disso. Ainda que o sujeito não tenha uma visão racional e objetiva do que se passa com ele, sempre sente as implicações de sua existência.

1.1 O TECER DAS IMPLICAÇÕES NA HISTÓRIA DE EDGAR

Nosso contato com o adolescente de treze anos, Edgar, aluno da 6ª série do Ensino Fundamental II de uma escola estadual situada na cidade de São Paulo, teve início no segundo semestre do ano 2000.

Quando chegamos à escola para desenvolver nossa pesquisa, o corpo docente e a diretora nos indicaram esse aluno. Além das queixas em relação ao seu comportamento, em conversa com os professores ficou claro que eles não sabiam como lidar com Edgar, que ficava um pouco à margem, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Como nos foi informado, era indisciplinado, não reconhecia limites e não apresentava rendimento escolar satisfatório. Edgar era o filho mais novo de uma família de seis irmãos e pais separados, sendo que a mãe vivia um terceiro relacionamento.

Ao primeiro contato, aparentou ser um garoto como outro qualquer, sem distúrbio aparente. Mesmo assim, buscamos compreender, com base em sua fala, os motivos de sua dificuldade. No decorrer de nossos contatos, percebemos que Edgar reproduzia a dinâmica da vida de seus pais, educados num ambiente de autoritarismo e negação dos desejos. Em conversa, ele nos disse que sentia nojo da professora porque, quando falava, ela queria dar ordens e se intrometer em sua vida.

Não gosto de gente que me dê ordem, que tenta mandar em mim. Já chega a minha casa, que todo mundo grita, bate, e cada um que entra quer mandar. Promete que vai dar as coisas, mas depois não dá nada. Só sabe enganar, mandar a gente fazer coisas, e eles fazem outra. Brigam o tempo todo, bebem, mas ficam assistindo televisão e dificilmente perguntam o que gosto ou deixo de gostar. A escola é igual a minha casa. A boca da professora parece a boca da minha mãe. Quando ela abre a boca eu não consigo escutar e nem entender nada, parece minha mãe falando que nós não fazemos nada e somos preguiçosos, temos que trabalhar e que não nascemos para estudar, mas para carregar carroça.

Edgar, de uma forma ou de outra, estabelece relações entre sua casa e a escola. Ele demonstra a mágoa e a experiência negativa que tem com a mãe, e as reproduz em relação à professora. Quase não consegue escutá-la. Talvez a prática da professora desperte nele sentimentos próximos aos de sua convivência familiar. O que percebemos em nossa convivência escolar, em contato com a família de Edgar, é o fortalecimento de uma cultura autoritária, que acaba por negar a criatividade e a autoria do pensamento e do discurso do sujeito.

As instituições autoritárias têm a característica de desautorizar o protagonismo do sujeito. Segundo a perspectiva de Foucault, as instituições sobrevivem porque desacreditam o sujeito, pela introjeção contínua da negatividade do outro. A prática resultante dos procedimentos de humilhação é o desprezo e a destituição do saber do outro. Geralmente as posturas autoritárias tendem a mutilar o sujeito. Esse procedimento acaba por gerar ou produzir uma patologia no processo de ensino e aprendizagem. O estudo desse fenômeno “[...] tem-nos dado uma luz para diferenciar entre um sintoma da escola e um sintoma da criança, bem como para poder intervir na escola quando ela produz o fracasso nos alunos.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 115).

A escola ou o sujeito, diante de outro saber, deve colocar os saberes em questão e, sobre essa base, construir novos saberes. No caso de garotos como Edgar, a escola ainda não descobriu formas de administrar saberes e culturas diferentes. (Cf. SOUZA NETO, 2002.) Em Edgar, as energias reprimidas acabam manifestando-se sob forma de indisciplina, falta de limites e de motivação para o estudo, no ambiente escolar. Na tentativa de explicar as implicações de Edgar com seu meio, fomos cinco vezes ao encontro de sua mãe, em sua própria residência, para conversarmos.

Percebendo essa lacuna da figura paterna na vida Nesse processo de visitas e entrevistas, descobrimos a omissão e, praticamente, ausência da figura paterna na relação familiar de Edgar. Nos cinco primeiros anos de vida, o pai de Edgar vivia em outra localidade e, depois dessa época, passou a residir num quarto separado da casa, fazendo visitas esporádicas à mãe, com a qual nunca manteve relacionamento estável, pois ambos tinham diferentes parceiros afetivos. A ausência da figura paterna foi notada em todas as conversas com Edgar, que não se re-

cordava nem do nome do pai: “Eu acho que esqueci, parece que ele morreu.”

A importância do vínculo paterno na construção do sujeito, sobretudo nos aspectos afetivos e cognitivos, aparece no pensamento de Winnicott, que comenta o suporte que o pai oferece à mãe e o desempenho da autoridade, que contribui para a formação do juízo moral e da individualidade da criança.

A mãe, quando consultada sobre as reclamações da escola, deu o seguinte depoimento:

Eu nunca entendi por que as professoras e a diretora reclamam tanto do Edgar. Reclamam do jeito dele falar e andar, de que ele não consegue entender as coisas, que é indisciplinado. Esse é o jeito de ser também das minhas irmãs e irmãos. Todos são assim, todos falam com voz alta, violenta e agressiva. Eu, muitas vezes. Sou assim com os meus filhos. Tenho que falar mais alto que eles. Na maioria das vezes, até perco o controle e fico violenta. Por causa dessas atitudes uma vez tive até medo de um filho meu. Ele ficou com muita raiva. Tive medo que ele me jogasse alguma coisa. Aqui na minha casa, somos todos assim. A escola quer mudar a vida da gente. Nós vivemos aqui assim há muito tempo. Na minha família, ninguém terminou a escola. Ele só precisa do diploma pra arrumar emprego.

O depoimento da mãe de Edgar reforça certa concepção de Bourdieu de que os filhos acabam por reproduzir quase a mesma história da família, o que também está presente no processo de ensino e aprendizagem. Conforme o modo pelo qual se estabelece a relação entre o professor e o aluno, esse ciclo pode se quebrar ou se perpetuar. O meio social do Edgar não lhe ofereceu condições para que ele estruturasse os elementos necessários para operar os modos de socialização e de aprendizado circunscritos nos padrões sociais.

Além da falta de recursos financeiros, outra questão que deve ser considerada é o local de moradia de Edgar. É um espaço precário, de quarto e cozinha para cinco pessoas, com banheiro e ventilação inadequados, insuficiente para atender às necessidades básicas da família.

Os contatos com o adolescente e sua mãe nos levaram a perceber que o comportamento de Edgar era uma espécie de estratégia de sobrevivência, um pedido de socorro, uma alternativa para chamar atenção, com o intuito de mostrar sua tensão e sofrimento.

Com esses dados e reflexões, decidimos conversar com os professores de Edgar, na tentativa de mediar os conflitos. Um dos professores descreveu o adolescente como um aluno muito agitado e indisciplinado:

Ele não para sentado, sempre tenho que estar chamando a sua atenção e lhe pedindo para que faça silêncio. Constantemente está sendo advertido por não respeitar a fila no horário do lanche, brigar, xingar os colegas e até professores com palavras obscenas, principalmente durante as atividades coletivas. Quebra objetos da escola e, algumas vezes, cabula a aula para jogar futebol na quadra da escola. Não faz as atividades solicitadas, bate nas crianças menores, fica gritando no momento em que nós estamos explicando a matéria, tira a atenção dos colegas com piadinhas nos momentos inadequados, além do cinismo com os professores no momento que é advertido. Chamar a mãe não tem mais jeito, além do mais ele é muito cínico. Não consegue preservar uma relação de amizade por muito tempo, pois os colegas se afastam dele por causa do seu comportamento agressivo-dominador. Ele quer sempre levar vantagem em tudo, com ele não dá para brincar.

A mãe, de acordo com o depoimento do professor, é tão indisciplinada quanto o aluno ou é impotente diante da situação, o que a impede de ter autoridade sobre o filho. Pela dificuldade em dialogar com ele sobre seu cotidiano, ela recorre a atitudes autoritárias, porém, sem direcionamento. Em síntese, é uma mulher que parece nada ter a oferecer ao filho, nem mesmo autoridade para estabelecimento dos necessários limites (FERNÁNDEZ, 2001), como ela declara.

Eu lembro que eu era muito danada. Tinha muito medo da minha mãe. Com idade entre 12 a 14 anos, fazia coisas que a minha mãe

não gostava: ir ao baile com uma amiga minha, escondido da minha mãe. Acordava às quatro horas da madrugada para trabalhar, porque minha mãe dava preferência ao trabalho ao invés da escola. Um acontecimento negativo de que eu me lembro foi que uma vez minha mãe me deu uma surra na frente do meu namorado. É muito feio apanhar na frente dos outros. Edgar não faz nem a metade do que eu fazia.

Nesse ambiente de privação, Edgar não foi iniciado de maneira saudável, e isso deixa o sujeito incapaz de reverter em seu favor frustrações, desencantos e decepções. Segundo WINNICOTT (1975, p. 188), “[...] nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa”. Podemos inferir que a experiência desse adolescente, seja pela ausência paterna seja pela mãe não suficientemente boa, seja pelo seu espaço de convivência, é geradora de ações antissociais que podem repercutir como pedidos de socorro ou reverter em distanciamento. Nesse caso, seria muito difícil resgatar o indivíduo, uma vez que ele entrara num caminho quase sem volta.

De nossa leitura de Winnicott, apreendemos que a criança e o adolescente, enquanto mantêm práticas antissociais, ainda são passíveis de comunicação, interação e mudança de atitude. Como a maioria dos educadores não está preparada para administrar essa realidade, eles reduzem sua prática pedagógica a uma questão disciplinar que olha para a criança como um objeto da burocracia escolar.

Ainda hoje a escola reforça a educação bancária, em detrimento da educação criativa. As práticas educativas, no ambiente familiar e escolar, devem ajudar o sujeito a ressignificar e a encontrar um caminho de superação das experiências de privação. Caso contrário, a tendência do indivíduo será carregar um vazio que impede a apropriação das coisas do mundo, da afetividade e, sobretudo, da confiança no outro. O processo de socialização e de convivência humana requer do sujeito que ele encontre sentido em sua forma de ser, pensar, confabular e agir.

Em famílias constituídas apenas pela presença da mãe, nas quais o homem é quase invariavelmente ausente ou omissos, com muita frequência alcoólatra, irresponsável e agressivo, as mães mantêm as fa-

mílias contra tudo e contra todos, à custa de se tornarem fortes, isto é, violentas com a própria vida e com os filhos (WINNICOTT, 1993a). Realmente, tivemos oportunidade de observar essa situação em várias famílias que tinham filhos na escola. Em nossas visitas, verificamos que o irmão mais velho do Edgar mantém pouco contato com a família e o outro irmão encontra-se preso, restando à mãe debilitada e a irmã mais velha o controle da situação.

A história de Edgar tem a marca da inibição, como sintoma que afeta a dinâmica de articulação entre inteligência, desejo, organismo e corpo, resultando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente (FERNÁNDEZ, 2001, p. 34). Isso talvez porque ela tenha vergonha de sua situação ou porque o abandono paterno lhe cause um sentimento de culpa muito grande. Tais experiências criam mecanismos de defesa que, às vezes, impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem saudável como também o transviver da própria biografia. “A criança que comete atos agressivos e cruéis de maneira habitual está indicando um déficit em sua experiência lúdica e está denunciando a fragilidade do espaço que lhe foi dado para mostrar que pode.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 110).

Depois de um diagnóstico sobre Edgar, apresentamos aos professores, em reuniões pedagógicas e em conversas individuais, esclarecimentos sobre as possíveis causas do comportamento do aluno. Procuramos conscientizar os educadores sobre sua importância na constituição do sujeito educando. Dependendo da forma de intervenção, poderemos ser promotores de sujeitos saudáveis e felizes ou alienados, com problemas de ensino-aprendizagem e ações de tendência antissocial.

A partir desse caso, com base em Winnicott, Fernández e Souza Neto, discutimos com os professores, nas reuniões pedagógicas, vários aspectos do processo de formação e de socialização do sujeito. Destacamos a importância da escola como lugar de pertencimento extrafamiliar e possibilidade de oferecer ao educando a experiência de realização e de sentido para sua existência. Também refletimos com os professores sobre sua função de educador como aquele que ensina e aprende simultaneamente. É na relação interpessoal que ocorre a aprendizagem.

À medida que os professores começaram a perceber que muitas das tendências antissociais são manifestações de uma esperança de encontrar ajuda numa relação interpessoal, mudaram suas práticas pedagógicas. Procuraram acolher e encaminhar seus sinais de rebeldia para uma produção de saberes e conhecimento. Passaram a dialogar, orientar, respeitar e conduzir Edgar à reflexão no momento em que ele cometia um ato agressivo. Aos poucos, tanto os professores quanto Edgar foram adquirindo confiança recíproca. De uma atitude de vítima, Edgar viu despertar em si o protagonismo. O desafio hoje da educação é desencadear um processo em que a criança e o adolescente assumem um protagonismo ético e criativo.

Edgar foi escolhido, em função de sua liderança positiva, como coordenador da sua sala e passou a participar das atividades complementares do currículo, teatro, cinema e campeonato de futebol na escola. Foi eleito tesoureiro do grêmio estudantil, o rendimento escolar, que antes ficava na média entre C e D, passou a oscilar entre C e A. Tornou-se possível escutar, tanto na sala dos professores quanto no Conselho de Classe/Série, elogios em relação à transformação do aluno. Essa experiência também trouxe novo ânimo e empolgação aos professores para lidar com os demais alunos.

A agressão destrutiva, antes facilmente percebida nas atitudes do Edgar, hoje raramente é manifestada. Entrevistando alguns de seus colegas sobre seu comportamento atual, eles nos disseram: “Nem parece aquele ‘moleque’ briguento. Hoje ele faz os trabalhos da escola, antes queria que nós colocássemos o nome dele sem fazer nada e ainda queria bater em todo o mundo. Até na biblioteca já fomos duas vezes pesquisar.” É importante salientar que todo esse progresso só foi possível por conta do envolvimento de todos, professores, família, coordenação e direção, porque, além do trabalho de conscientização com os professores, procuramos atingir também o ambiente familiar.

Ressaltamos que o elemento importante desse processo foi a construção de uma relação de confiança entre a escola e a família, e delas com Edgar. Foi um processo lento, mas eficaz. Outro aspecto que percebemos é que, antes da realização desse trabalho com Edgar e sua família, sua mãe só comparecia à escola quando solicitada. A partir dele, ela começou a comparecer a todas as reuniões de pais e mestres,

além das visitas esporádicas à escola. “Na experiência escolar, a criança passa a ser educador frente à sua família e, reciprocamente, passa a ser educador na escola sobre o que acontece na família.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 107).

Podemos aqui vivenciar a importância da escola como lugar onde a criança pode ir e levar seus relatos, sua história de vida e, além disso, incluir-se em um grupo de pares. Ao mudar o indivíduo, muda também o seu grupo, e vice-versa. Esse é um dos princípios defendidos na obra marxista, de que homem e cotidiano se constroem mutuamente, por uma perspectiva dialética. Tanto na escola quanto no seu ambiente familiar, Edgar mudou completamente suas atitudes em relação à disciplina, à aprendizagem e ao conhecimento prático e teórico das regras, assim como os agentes da escola e da família mudaram.

A mãe e a irmã mais velha deixam transparecer sua satisfação e gratidão em relação à postura e à nova atitude de Edgar: “Só Jesus e vocês da escola foram capazes de dar um novo rumo na vida desse menino. Do jeito que ele estava indo, eu já não aguentava mais. Até nosso jeito em casa foi atingido também.” Essas declarações nos fortalecem e ao mesmo tempo consolidam nossa hipótese de que um ambiente democrático com regras esclarecidas reúne as melhores condições para o desenvolvimento do sujeito e de qualidades como autoestima e, conseqüentemente, amor pelo próximo.

O compromisso dos professores foi vital nesse processo. Os dois professores que resistiram a mudar sua metodologia permaneceram com os mesmos problemas. No fundo, o que acrescentaram a sua prática foi valorizar mais o diálogo e as atitudes de esclarecimento, conscientização e respeito. O desenvolvimento afetivo e cognitivo do Edgar ocorreu à medida que a relação entre professor e aluno foi sendo preenchida por atitudes de confiança, amizade, compreensão, cooperação, respeito e renúncia de ambas as partes envolvidas.

A partir das constatações de Winnicott, Fernández e Souza Neto, e de nossa vivência como educadores e gestores, somos levados a inferir que as intervenções pedagógicas podem ajudar os agentes envolvidos, tanto no ambiente familiar quanto escolar, a alterar as práticas de relacionamento e, com isso, facilitar o processo de aprendizagem. Uma compreensão desse fenômeno nos permite ter um entendimento

diferenciado das implicações do ambiente na formação do sujeito. O ser humano desenvolve-se melhor em ambientes de interação recíproca e tensão moderada. A construção dos limites é essencial para o desenvolvimento e o processo de maturação do sujeito. A fragilidade no estabelecimento dos limites nos âmbitos familiar e escolar abre campo a certas condutas antissociais, impulsiona o sujeito a desafiar as instituições e pode desencadear certos padrões de agressividade e de violência que acabam por destruir a vida do sujeito e de outras pessoas.

1.2 O TECER DAS IMPLICAÇÕES NA HISTÓRIA DE ANA MARIA

Ana Maria é uma criança de nove anos, matriculada na 3^a. série do Ensino Fundamental I; mora com a avó materna numa casa localizada em terreno cedido pela prefeitura municipal da cidade de São Paulo. Tem dois irmãos mais novos, de um segundo relacionamento da mãe. O pai faleceu em um acidente de carro, antes do seu nascimento, mas já estava separado da mãe. A relação do casal era violenta, a ponto de o pai ter atirado na perna da mãe, logo no início da gravidez. Hoje, a mãe reside também no mesmo quintal da avó.

O interesse em fazer uma leitura da história de Ana Maria surgiu com base nos relatos de sua professora:

Não faz atividades e quando é chamada para justificar os motivos não responde uma palavra, só ri. O caderno é todo rasgado e as folhas que sobram são rabiscadas. A escrita não é entendida, ela não é nem copista. Perde todo material que é doado pela escola. É muita agressiva. Agride os colegas fisicamente ou então usa palavras obscenas. A mãe disse que os médicos falaram que, quando acontecem esses surtos de agressividade, é preciso dar uma sacudida nela para que possa voltar ao normal. Então, eu faço isso, evocando em voz alta o seu nome.

A partir desse relato, comuniquei à professora que tínhamos interesse em conhecer a aluna pessoalmente. No horário do intervalo, ainda discretamente, a professora me mostrou a criança. Pedi para não ser

apresentado naquele momento, pois gostaria de observá-la a certa distância e sem nenhum contato a princípio. Nessa primeira observação, Ana Maria não demonstrou nenhum comportamento comprometedor. Brincava, correndo com os colegas, algumas vezes enchia a boca de água e jogava nos companheiros. Mas, até aí, nada de anormal que qualquer criança nos seus momentos de descontração não pudesse fazer.

O segundo contato foi na sala de aula, porém, sem um contato direto com a criança. Nesse momento, deixamos transparecer que nosso objetivo era conhecer todos os alunos da classe. Começamos a observar os cadernos e, quando chegou o momento de olhar o caderno da Ana Maria, ficamos um pouco comovidos. Era diferente de todos os demais: estava rasgado, rabiscado e as folhas que restavam estavam suja e em branco. Enquanto a maioria dos alunos frequentes tinha vinte folhas escritas, seu caderno tinha apenas rabiscos. A única coisa escrita por ela era seu primeiro nome, que aprendera a copiar. Durante o intervalo, voltamos ao pátio para observar a relação da Ana Maria com os colegas. Em determinados momentos, recusavam-se a brincar com ela, pois suas brincadeiras geralmente eram para machucar.

No primeiro contato direto, constatamos que ela parecia sofrer de estrabismo, era agitada e, provavelmente, com distúrbio de atenção. Dificilmente respondia às perguntas que lhe eram feitas e ria, muitas vezes, sem motivo aparente. Para continuar a investigação, convidamos a mãe para comparecer à escola, com a finalidade de saber o que ela achava da aprendizagem da filha: “No estudo, não vai muito longe porque é doente. Sei que a escola não tem culpa.” A criança usava medicamento controlado (Gardenal), para evitar os surtos epiléticos que se manifestavam constantemente até os seis anos de idade.

Solicitamos à mãe autorização para fazer um acompanhamento da filha e visitá-la em seu ambiente familiar. A princípio, a mãe relutou e pediu que explicássemos melhor o assunto. Finalmente, ela concordou: “Minha casa estará sempre de portas abertas, é pobre, mas tem amor. O único problema é nos encontrar em casa. Eu e meu marido estamos sempre trabalhando.”

Após o primeiro encontro, houve seis visitas à morada de Ana Maria com o objetivo de encontrar seus familiares. Dessas, por quatro vezes encontramos apenas a avó que mora no mesmo terreno. Em

duas visitas, pudemos encontrar a mãe. Após relatos da sua história de vida, descobrimos que o ambiente familiar era semelhante ao do caso de Edgar, que analisamos anteriormente, ou seja, havia um autoritarismo indisciplinado e sem direcionamento. A história da criança era uma reprodução da história da mãe:

Não me lembro do meu pai, pois minha mãe se separou dele quando eu era muito pequena. A gente cresceu sabendo que ele era assassino e que era ex-presidiário. A gente vivia com medo, sempre mudando de casa para que ele não encontrasse a gente. Quando criança, lembro que o ambiente era muito bagunçado e muito sofrido. A minha mãe deixava toda responsabilidade para minha irmã. Qualquer coisa errada que ela encontrava quando chegava em casa, brigava e batia na minha irmã. Eu apanhava pouco, porque era a caçula. Entre nós irmãos, a gente brigava muito e eu, sendo a menor, apanhava mais deles. Por isso, sou desse jeito, agitada. Estudei somente até a 4ª. série. Hoje eu já estou no meu segundo relacionamento. O meu primeiro relacionamento foi muito atrapalhado, cheio de brigas e agressões físicas. Numa dessas agressões levei até um tiro na perna do meu ex-marido. Ele era viciado em drogas.

Foi nesse contexto familiar que Ana Maria foi gerada, nasceu e está se constituindo. Espaço contraditório, onde estiveram sempre presentes questões de agressividade destrutiva, furto, drogas etc. Nesse ambiente desfavorável, Ana Maria retardou seu nascimento, ou seja, passou da hora de nascer. O atraso, segundo a mãe, provocou em Ana Maria problemas cardíacos, pois ela nasceu com uma das veias do coração obstruída e crises convulsivas. Foi medicada até os quatro anos de idade. Antes do nascimento, especialmente se houver um atraso, é possível que o bebê viva repetidas experiências nas quais, temporariamente, a importância é conferida ao ambiente e não ao *self* (WINNICOTT 1949, em ABRAM 2000, p. 221).

O que ocorreu com a mãe de Ana Maria no período da infância, de certa forma, se reproduz no presente com a filha. Em seu relato,

encontramos semelhanças de histórias de vida e de estratégias e táticas de sobrevivência. Os sentimentos afetivos dessa relação primeira são carregados por toda a vida e podem se manifestar nas relações com outras pessoas. Por isso, percebemos que, nas ações realizadas por esta mãe, ela reproduzia quase na íntegra os acontecimentos que viveu na sua infância. Ana Maria está sendo criada pela avó, a mesma pessoa que educou a mãe.

As complicações no período de gestação de Ana Maria, talvez o retardamento no tempo do seu nascimento e as sequelas em sua saúde possam ser explicadas a partir da realidade de sua família. Os sofrimentos provenientes do ambiente podem levar crianças e bebês a uma forma doentia de cisão interna própria, que os especialistas denominam de esquizofrenia. Isto significa que o organismo desenvolve certos mecanismos de defesa com o objetivo de reduzir sofrimentos pessoais. Em certos casos, essa cisão é tão forte que pode levar ao suicídio, pela falta de um sentido existencial.

O que está em jogo nesse relato é a alternativa entre aprender a viver criativamente ou viver submisso sobre uma base patológica. Essa última saída pode transformar o sujeito num ser “tresloucado, ausente, cabeça no ar”. Em nossas reflexões e observações, percebemos que somente algumas vítimas dessa situação conseguem viver criativamente, sem perder a esperança. Winnicott (1975:95) destaca que a destruição da criatividade ocorre em função de um conjunto de práticas no ambiente em que a pessoa vive.

O contexto de Ana Maria exige a compreensão da constituição do falso e verdadeiro *self*. Ambos existem dentro de nós, porém, dependendo do ambiente em que somos constituídos, um dos dois predominará, determinando nossas ações. No caso da Ana Maria, os bloqueios afetivos e cognitivos indicavam que o falso *self* comandava a situação. Neste caso, desenvolveu-se no sujeito um sentimento de irrealidade ou de inutilidade, enquanto o verdadeiro *self* tenderia a despertar o sujeito criativo e operante. As implicações desse ambiente enfraqueceram em Ana Maria a força criativa da afetividade e da cognição.

Uma subjetividade criativa pressupõe uma ação positiva sobre o meio físico e uma satisfatória interação de seu interior com o mundo

externo. Nesse processo complexo e em constante transformação, intervêm os elementos biológicos, psicológicos e sociais que promovem essa metamorfose. Quando a escola e a família somam esforços para acolher a criança e o adolescente e dar-lhes segurança e proteção, esses se potencializam para lidar com sua realidade e suas frustrações. O descompasso entre o mundo interno e a realidade externa desperta a insatisfação e a agressividade do sujeito que, geralmente, provém de ambientes marcados pela privação.

Sabemos que é difícil propiciar um ambiente com as características necessárias à reeducação de Ana Maria, devido à quantidade de crianças em uma sala de aula. Porém, é na escola que o educando ainda pode encontrar a “salvação”. A escola precisa ser o elo entre a família, o educando e a sociedade. Ela só terá significado quando fizer diferença na vida da criança. Seu principal papel é despertar para a vida. Por isso, o educador precisa ser preparado para intermediar a relação entre o sujeito e a sociedade, auxiliando os pais na construção de um ambiente que facilite os esquemas emocionais, cognitivos e relacionais no sujeito.

No caso dessa criança, o empenho dos professores não conseguiu encontrar uma saída satisfatória até o término da pesquisa. Contudo, observamos alguns progressos, como descreve o depoimento de sua professora:

A Ana Maria, depois dessa intervenção, começou a cuidar melhor do caderno, responde a alguns estímulos e consegue se relacionar um pouco mais com os colegas. A família também está se chegando mais, até a mãe, que parecia ter pouco interesse, está mais presente.

Entendemos que, por meio das suas atitudes em casa e na escola, a criança que acompanhamos está pedindo socorro. No fundo, ela procura um ambiente que possa ajudá-la a compreender sua situação. Todo ser humano reúne as condições para aprender a aprender. Esse processo se faz na relação com os outros. A inteligência se desenvolve quando o entorno acredita nas possibilidades da criança e que todo sujeito é dotado da capacidade de pensar. É acreditando nas possibilidades dos

alunos que criaremos condições para que eles consigam desenvolver as suas potencialidades.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos relatos feitos, entendemos que ambientes e vínculos saudáveis ampliam no sujeito as possibilidades de ressignificar sua história e de construir um projeto de vida para o qual canalize e invista suas energias. Com Winnicott e a pesquisa realizada, aprendemos que o sujeito privado do direito de ser criado e educado em ambiente suficientemente bom busca compensar essa perda por diferentes meios. Existe aí maior probabilidade de ele assumir uma agressividade destrutiva, sentimentos de fracasso e bloqueios na aprendizagem, além de desenvolver uma autoimagem negativa e desgosto de si mesmo.

Com base nesses aspectos, é interessante creditar à escola sua fundamental importância na recuperação da história de vida das crianças e dos adolescentes. A escola precisa ser um elo entre a família, o aluno e a sociedade. Ela só tem significado quando faz diferença positiva na vida da criança. Seu principal papel é despertar a criança para a vida. Por isso, o educador precisa desempenhar satisfatoriamente o seu papel de intermediário junto aos pais, na construção de um ambiente suficientemente saudável.

Contudo, “[...] a escola nem sempre desempenha um trabalho competente, em decorrência de posturas dominadoras. Domina, oferecendo menos elementos às crianças para pensar, pois seu domínio depende da manutenção da ignorância.” (PAÍN, 1996, p. 17). Nesse ambiente escolar, espelho do ambiente familiar e da sociedade, o aluno é impedido de desenvolver sua consciência crítica, tornando-se alienado de si e do mundo.

É natural para a espécie humana estar em constante processo de transição, ou seja, transformando o mundo e, ao mesmo tempo, deixando-se transformar pelo mundo, no intuito de organizar e de entender as novidades que surgirem à sua volta. “Os espaços de autoria de pensamento não são construídos de uma vez e para sempre, e sim necessitamos estar transformando-os e reconstruindo-os permanentemen-

te.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55). Nunca é tarde para aprender, porém, quanto mais precoce for diagnosticado o fracasso no sujeito, mais oportunidades ele terá para solucionar ou amenizar problemas existentes.

A construção dos limites nos ajuda a desenvolver a disciplina, o respeito à liberdade e ao direito das outras pessoas. É na disciplina que compreendemos que não somos seres acabados e que estamos em constante processo de transformação. A dificuldade encontrada na escola é que, às vezes, os professores não conseguem diagnosticar nas crianças e nos adolescentes as causas das manifestações indisciplinadas que, no fundo, nada mais são do que a exteriorização da esperança de reencontrar algo que um dia lhes foi roubado. O sujeito cresce e se desenvolve de forma dinâmica e dialética, em íntima relação com seu contexto sociocultural (VYGOTSKY, 1996, p. 99).

School Children and adolescents misbehavior and rebellion as a cry for help

Abstract: This paper aims at describing the implications and interplay of everyday school life and family life of children and adolescents. Reflections shown are the result of a research on the phenomenon of misbehavior at a public school in the South of Sao Paulo city. We used case study methodology which provided the result that misbehavior can be a cry for help, according to Winnicott.

Keywords: distress, misbehaviour, socialization, family, school.

Referências

ABRAM, Jan. *A linguagem de Winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- FROMM, Erich. *A arte de amar*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego*. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA NETO, João Clemente. *Criança e adolescente abandonados, estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.
- WINNICOTT, D. W. *Na América Latina: teoria e clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes: 1995.

* Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado em Sociologia Clínica, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor titular e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário de Osasco; Professor Adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie; membro do Socius, Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações, do Iseg, Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa; pertence ao Instituto Catequético Secular São José, ICSSJ; à Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP, e à Ages, Associação Civil Gaudium et Spes. E-mail: J.clemente@uol.com.br

* Mestre em Psicologia Educacional; professor na rede pública do Estado de São Paulo. E-mail: jcsn@unifieo.br