

## 2. Criar o descrençável<sup>1</sup>

*Maria Cristina Vicentin*

*Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: Estar sempre alegre; nunca ficar inativo; e, chorar com força por tudo aquilo que se quer.*

*Paulo Leminsky*

Não é incomum que, ao visitarmos nossas trajetórias escolares, nos lembremos de situações em que fomos objeto, testemunha ou mesmo protagonistas de situações de isolamento, discriminação ou preconceito.

São situações em que as rugosidades do corpo (nossas “deficiências”, nossa variabilidade genética), as diferenças culturais (um sotaque, um estilo regional), as diferenças de classe, de idade ou ainda aquelas relativas às variações quanto aos modos de ser (nossas idiossincrasias, nossos pequenos territórios subjetivos) impõem aos encontros humanos um trabalho permanente de abertura à alteridade e à produção do comum.

Tais agonismos dos encontros humanos resultam, em boa parte, e mais especialmente no caso da nossa sociedade ocidental, no fato de que não dispomos de tradições imutáveis que deem conta de como devemos nos conduzir socialmente. Nós, humanos, não dispomos de códigos genéticos que determinem nosso comportamento. Os conflitos (e as estranhezas) emergem porque temos que reinventar as maneiras de lidar com o convívio com nossos diferentes, sem termos pautas permanentemente asseguradas de como fazer isto.

<sup>1</sup> Retomo aqui o título de texto apresentado no Encontro Estadual de Centros de Atenção Psicossocial de 2012, realizado na Faculdade de Saúde Pública, USP.

Muitas histórias do sofrer na escola têm se dado quando tais rugosidades e estranhezas são remetidas à norma e à padronização, transformando as variações da vida em valoração moral; transformando as diferenças em desigualdade.

No processo histórico de constituição de sociedades normativas, a transposição da noção de norma da biologia (no sentido da regulação natural da vida orgânica) para a vida social, converte a anormalidade em inadaptação social. (LOBO, 1992).

Certas experiências do sofrer na escola têm se expressado na forma da irrupção do corpo, nos signos da agressividade e do descontrole, como nos contam as situações trabalhadas pelo Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

São crianças e adolescentes que expressam dramaticamente necessidades de cuidado, quando a omissão, a demora ou a hegemonia dos protocolos e da servidão às normas e portarias se colocam acima das suas necessidades, dos vínculos e dos territórios existenciais que forjaram. E o tempo, intensivo, conta demais para crianças e adolescentes.

- a) [para um garoto muito necessitado de atenção em saúde mental], o CAPSi mais próximo indica a impossibilidade de atendê-lo devido à burocracia de distribuição do atendimento no território;
- b) o aluno procurou a coordenação com um pedido informal de reclassificação para o turno da manhã [para não ficar em casa neste horário], mas foi prontamente orientado sobre o processo e que não seria possível naquele momento. Então K. caiu em choro compulsivo e explicou que o tio, ao acordar pela manhã, antes de usar droga, fica nervoso e o agride verbalmente...;
- c) [o aluno] não concluiu o acompanhamento por falta de vagas. Desde então, está sem atendimento psicológico e sem diagnóstico que explique as crises de agressividade e surtos que apresenta. (Fragmentos de casos do NAAPA).

São crianças e adolescentes que expressam dramaticamente, na forma de crises e desestabilizações, seus contextos de vida, quando os

modos de dizer ou brigar pelo que se quer não encontram cabida no corpo ou nos territórios existenciais e sociais em que se encontram. São crianças e adolescentes que, sem encontrar dispositivos de expressão, mergulham no não sentido e no isolamento.

a) não comparece às aulas, entretanto, no horário de saída dos alunos, costuma aparecer e envolver-se em situações conflituosas. [...] no desapontamento com a professora, as situações conflituosas se intensificaram; b) apresentou episódios de agressividade com os colegas, pouca concentração nas tarefas, vocabulário inadequado ao ambiente escolar, referindo-se aos colegas, professores e funcionários com palavrões; c) é necessário chamar reforços para poder contê-lo, pois o aluno fica totalmente inacessível e fora de controle [...] já fez tentativas de se jogar no vão da escada, com a justificativa de que desejava morrer. Ele se recusa a tomar o medicamento prescrito pelo médico psiquiatra, verbaliza frases que expressam ódio pela mãe, já tentou colocar fogo na casa [...] e agrediu a mãe que diz também ter medo dele. Após passar o momento de crise, não consegue explicar o que aconteceu e age como se nada tivesse acontecido. [...] fala sobre morte e relata cenas de agressividade que diz ter presenciado entre os pais e acrescenta situações que provavelmente assistiu em desenhos animados e filmes. (Fragmentos de casos do NAAPA).

Tais experiências ganham uma face ainda mais disruptiva quando colocam crianças e adolescentes muito perto do desamparo e do abandono. Nestes casos, a ausência de sustentação por parte dos adultos, que se realiza na forma da distância, da desimplicação, do julgamento ou da prescrição moral são decisivos para que as situações de desamparo e abandono tomem muitas vezes a forma das violências físicas.

Vamos tratar essas situações pensando a agressividade a partir da desimplicação dos adultos e indicar algumas pistas para a construção de uma atitude, uma disposição coletiva que resulte protetiva.

## **Confusão de línguas entre adultos e crianças**

Vamos seguir algumas pistas de D. Winnicott (1987), um pediatra e psicanalista inglês com grande experiência no trabalho com crianças

em situação de desamparo. Ele trouxe importantes contribuições para pensar as chamadas tendências antissociais na infância: furtos, mentiras, condutas desordenadas e caóticas. Ele situa estes atos na sua dimensão de dramatização agressiva no ambiente, ao invés de enquadrá-los como atos patológicos ou desviantes.

Para ele, a agressividade é uma dimensão constitutiva do humano (no sentido de se estar vivo): é resposta ao olhar, à posição de um outro como impositiva de uma demanda, como um preço a pagar pelo reconhecimento.

Assim, ela tem função de produzir distinções, de marcar diferenças – entre o que é o eu e o não eu – e, muitas vezes, opera como uma defesa contra o assujeitamento ou a captura no desejo do outro. Todas as incertezas que questionam a coerência, a autonomia e a identidade do sujeito podem despertar a agressividade, a qual aparece como uma necessidade de provocar no outro a desordem que se sente operando em si próprio.

Ao contrário de manifestação de forças ou afetos operando intrapsiquicamente, a agressividade está relacionada à força de constituição da realidade externa. Se o ambiente fornece cuidados satisfatórios e se mostra capaz de reconhecer, aceitar e integrar essa manifestação do humano, a fonte de agressividade integra-se à personalidade total do indivíduo e será elemento central em sua capacidade de relacionar-se com outros, de defender seu território, de brincar e de trabalhar. Se não for integrada, a agressividade terá que ser escondida (na forma da timidez ou do autocontrole) ou cindida, ou ainda poderá redundar em comportamento antissocial, violência ou compulsão à destruição. É preciso atentar para o fato de que, para este pensador, a fraqueza, o retraimento e a omissão são tão agressivos quanto a manifestação aberta de agressividade. (DIAS, 2000).

Assim, para Winnicott (1987), é a atitude do ambiente com relação à agressividade do bebê que influencia de maneira determinante o modo como este irá lidar com a tendência agressiva que faz parte da sua natureza humana. Mais que isso, ele afirma que a criança, através de um ato antissocial, está “convocando o ambiente” a encarregar-se deste desafio de amadurecimento. Por isso, ele diz que esse é um momento de grande esperança, que não pode ser desperdiçado, por intolerância ou indiferença.

A agressividade, que muitas vezes os professores enfrentam, é a *dramatização dessas forças no ambiente*. Tal dramatização pode acontecer nos dois tipos de situações que vimos anteriormente:

- a. quando estamos diante de crianças que tiveram muitas dificuldades em seu crescimento psíquico e social. Crianças e adolescentes que tiveram suas vidas *tramadas numa rede de danos* (BASILE; ANDRÉ, 2004), um conjunto de atribuições destrutivas atravessando todo o terreno do social e as inter-relações com o adulto, as quais terminam por impedir que a criança faça uma presença consistente no mundo;
- b. quando a distância e a ausência do adulto multiplicam as situações ameaçadoras e, por consequência, as estratégias defensivas, tornando “perigoso” o que era uma turbulência. A transformação de um sinal agressivo (oposição, insubordinações ou recusas) em sinal de violência ou desordem pode, deste modo, promover a produção do comportamento “indesejado”.

A agressividade da criança pede a aposta do educador, implica-o na construção de estratégias educativas que trabalhem na turbulência. É importante sair da perspectiva da patologização: a tarefa educativa não é aproximar a criança de alguma normalidade. Como sugerem Ceccim e Palombini (2009), “[...] desenvolver-se não é amadurecer e ficar adulto; é detectar potências de vida e dar-lhes existência”.

A aposta e a inventividade permanente para a transformação, a conversão das “agressividades” em matéria humana geradora de vida, em formas contrárias à violência, é fundamental no processo educativo. Nem piedosa, nem vingativa, a educação pede vigor. Pede tônus do educador.

As respostas que precipitam crianças e adolescentes num mundo árido e que não sustentam a diferença criança/adolescente-adulto chamamos com Ferenczi de *confusão de línguas*<sup>2</sup> ou de modos descriançáveis. Identificamos o descriançável no panorama das relações contemporâneas, quando estas produzem um empobrecimento ou mesmo um sufocamento dos processos de abertura, acolhimento e invenção de territórios com as crianças e adolescentes (VICENTIN, 2012).

2 Confusão de línguas como dissimetria entre o mundo do adulto e o mundo da criança: a língua da paixão ao que seria próprio da onipotência narcísica do adulto, e a língua da ternura ao que seria da ordem da ilusão de onipotência lúdica infantil.

## Pistas para criar o descrençável

Nenhuma criança ou adolescente pode crescer sustentado pela intolerância, assim como não podem desenvolver-se numa sociedade inerte diante de seus problemas. Crianças e adolescentes, para enfrentar a difícil tarefa de crescer e pertencer ao mundo, precisam ter assegurados laços sociais em torno de si, como uma teia com a textura certa para proporcionar-lhes acolhimento. Esses *dispositivos coletivos de proteção* devem configurar uma remontagem do social, de modo a estabelecer correntes sociais que não se rompam nos seus elos mais frágeis, uma remontagem que reverta o efeito sedativo, imobilizante e enrijecedor que a violência, a miséria e a exclusão têm sobre nós. (BASILE; ANDRÉ, 2004).

Vejamos um pouco mais, acompanhando as mesmas autoras, o que são dispositivos coletivos de proteção: são espaços diferenciados, heterogêneos, criados dentro de um social homogeneizante e pouco permeável, pouco acessível à vida. Um dispositivo é um mecanismo, um artifício, que põe algo em funcionamento. Um dispositivo articula elementos diferentes em um campo, de modo a criar novas fronteiras e novos horizontes.

O coletivo é uma qualidade, uma propriedade possível do social: a qualidade da acessibilidade de alguns tecidos do social a elementos diferentes, heterogêneos. Coletivo é a potência de sustentação mútua daquilo que nos garante ligação com o outro: garante-nos inventar diferentes espaços possíveis de existência. É aquilo que se faz junto, e que arrasta muitos, como os antigos rituais de colheita que envolviam todos numa festa-tarefa; o coletivo retira sua capacidade de aglutinação, de catalização, dos acontecimentos criados como desafios nessa festa-tarefa.

Por fim, vamos pensar proteção como as condições éticas que nos fazem usar um espaço com liberdade e pertinência. Quando se abre um território sustentado no coletivo, isto é, um território que permite múltiplas e diferentes inserções, abre-se um inesperado fluxo de ternuras, de solidariedades. Construir a ternura é o efeito de proteção de um dispositivo coletivo.

Ao mesmo tempo, os espaços coletivos que potencializam as diferenças criam atritos, desafios e dissenso entre seus elementos, mas

produzem com isso regras horizontais e transversais vindas dos lados e de dentro, e não do alto e de fora. O efeito protetivo desse jogo é a superação das impotências individuais, pois está sustentado num coletivo que oferece ternura, dissenso e, com isso, as armas para que cada elemento ganhe autonomia.

Um pouco como o que aconteceu com T., “de 11 anos, criança arredia que faltou 88 dos 113 dias letivos, quando o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) conseguiu criar laço e construir junto com ela um espaço de pertencimento” (fragmento de caso do NAAPA). Alteraram-se, assim, as condições existentes quando uma modificação do olhar (dos adultos, dos serviços) acontece e abrem-se caminhos para criar o que parecia descriçável.

Não é incomum que nos lembremos também de variadas situações escolares em que, como coloca Luis Carlos Restrepo (2001), psiquiatra e educador colombiano, o que nos resta

[...] não são tanto cadeias de argumentos ou blocos de informação, mas a lembrança do clima afetivo e interpessoal que pudemos respirar. O que permanece gravado na memória é o manejo autoritário ou acariciador que as pessoas e as instituições do entorno puseram em prática a nosso respeito. O que nunca esqueceremos dos outros é sua atitude e sua disposição corporal, o clima inter-humano que criaram ao nosso redor.

Em síntese:

- c. a vulnerabilidade e o “risco” que atravessam os corpos e as vidas de crianças e de adolescentes diminuem quanto mais se ampliam os compromissos coletivos e quanto mais os adultos assumem correr mais riscos, isto é, ampliam sua margem de implicação;
- d. a ampliação da expressividade da criança só se realiza se for extensiva aos adultos, isto é, se estes também desenvolvem meios de expressão relativamente autônomos e que escapam às formações de poder estatais, burocráticas, da comunicação de massa etc. (GUATTARI, 1987);
- e. a construção de *dispositivos coletivos de proteção* passa pela construção de coletivos na escola. Não trabalhar isolado: articular-se com outros colegas, outras políticas, outras táticas de luta. Sem-

pre que trabalhamos coletivamente, podemos quebrar o feitiço sedativo que a exclusão tem sobre nós e desatar nossas mãos diante da miséria e da violência, porque aumentamos a autonomia dos protagonistas sociais, direcionando-os para a superação dos obstáculos. Coletivizar ajuda a romper com o fatalismo: amplia nossa potência civil, a capacidade de indignar-se, de afetar-se e de responsabilizar-se pela vida dos outros.

Afinal, tudo de que dispomos na invenção dos modos de vida, e não é pouco, é dos nossos ideais pactuados de humanidade e dos projetos educativos que construímos para alcançá-los. Isso só se faz por meio do patrimônio de laços sociais éticos, democráticos e ternos que formos capazes de acumular e legar às novas gerações.

## Referências

BASILE, O.; ANDRÉ, S. A. *Fábrica de Mundos*. In: VIEIRA, M. C.; VICENTIN, M. C. G.; FERNANDES, M. I. **Tecendo a rede**: trajetórias da saúde mental em São Paulo 1989-1996. 2. ed. Taubaté: Cabral, 2004. p. 137-182.

CECCIM, R.; PALOMBINI, A. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 301-312, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=714>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302000000100001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100001)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FERENCZI, S. Confusão de língua entre adultos e crianças: a linguagem da ternura e da paixão. In: BIRMAN, J. (Org.). **Escritos psicanalíticos 1930-1933**. Rio de Janeiro: Taurus, [1933].

GUATTARI, F. **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOBO, L. F. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H. B. C.; LEITÃO, M. B.; BARROS, R. B. **Grupos e instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 113-126.



RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. 3. ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

VICENTIN, M. C. G. **Criançar o descriançável**. Trabalho apresentado na Mesa do Encontro Estadual de Centros de Atenção Psicossocial, Faculdade de Saúde Pública, USP, 2012.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

the 1990s, the number of people in the world who are illiterate has increased from 1.2 billion to 1.5 billion.

There are many reasons for this. One is that the population of the world is growing so fast that the number of people who are illiterate is increasing. Another reason is that the quality of education is so poor that many people who are literate are unable to read and write. A third reason is that many people who are literate are unable to use their skills in a way that is useful to them.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

There are many ways to improve the situation. One is to increase the number of schools and teachers. Another is to improve the quality of education. A third is to provide training in skills that are useful to people in their own communities.

### 3. Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer

*Flávia Schilling<sup>1</sup>*

Neste artigo introduzirei algumas questões que considero importantes para auxiliar no trabalho de redução das formas de violência que circulam nas escolas. Trabalharei algumas características da violência (termo em princípio “vazio”, que é preenchido por práticas diversas, como brigas, bullying, discriminação, abuso sexual) dando ênfase à sua primeira e central característica: a violência silenciosa. Como, então, falar sobre o que acontece, olhar para aquilo que nos é intolerável, que é a ordem do insuportável? Porque ver, reconhecer e falar sobre algo que é visto como violência nos leva à necessidade de agir. O que poderemos fazer, quando, com quem, onde? Esses são alguns dilemas que cercam a discussão sobre as formas da violência nas escolas.

Ao trabalharmos com os casos que foram encaminhados pelos professores ao NAAPA, vê-se que há muitos casos em que circula uma violência bastante silenciosa, que vem de fora da escola: a violência que acontece na família e que deixa marcas nas crianças. Em outros casos, há a violência da criminalidade local, entrando na escola. Em outros, ainda, há gritos de socorro de crianças e jovens que não encontram um lugar na escola, que não encontram possibilidades de colocar em discurso aquilo que lá vivem. Quem são eles? São os ditos indisciplinados, incivilizados, onde se congregam questões diversas, sociais, familiares, pessoais. Os relatos tratam majoritariamente de casos de meninos. As meninas aparecem em casos específicos, principalmente quando se atrevem a romper as barreiras de gênero; em princípio, nos dizem que as meninas são meigas e não agressivas. Em todos os casos, transparece a angústia dos

<sup>1</sup> Neste artigo, retomo algumas reflexões já publicadas no capítulo “Violência na Escola” do livro organizado por Westphal e Bydlowski (2010). As ideias aqui apresentadas foram discutidas em um Seminário de Formação das equipes do NAAPA, em outubro de 2015.