

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

Lays Ieggle

Psicopedagogia e Socioeducação: construindo uma ponte para a potencialização das medidas socioeducativas

Porto Alegre

2021

Lays Ieggle

Psicopedagogia e Socioeducação: construindo uma ponte para a potencialização das medidas socioeducativas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadoras: Profa. Dra. Karine Santos e Profa. Dra. Luciana Corso.

Porto Alegre

2021

Aos mais de 5061 habitantes do bairro Arquipélago de Porto Alegre, aos adolescentes que me tornaram educadora no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade, e a todos aqueles que, como nós, de forma literal ou metafórica também encontram-se à margem: que sigamos construindo pontes e explorando lugares jamais acessados pelos que vieram antes de nós.

AGRADECIMENTOS

Os primeiros agradecimentos, obviamente, são para a tríade da minha vida. À minha avó, Maria, que me fez moradora da Ilha da Pintada, levou-me ao meu primeiro dia de aula, segurou minha mão para desenhar minha primeira letra, sonhou com essa profissão décadas antes de mim e ensinou-me que, *à priori* de conseguir, é crucial insistir e persistir. Vó, cada palavra que compõe este trabalho é em honra a ti e aos nossos ancestrais. À minha tia, Liliane, que me ensinou a ter um olhar sensível para as pequenas-grandes coisas, a desejar sair da Ilha e explorar continentes desconhecidos por nosso clã. Tia, tu fazes o impossível todos os dias por mim desde que viu a saliência na barriga da minha mãe. Tu seguraste todo o sistema solar nas costas para que cada átomo meu pudesse aproveitar esta escrita, e é por essas e outras infinitas razões que este TCC é nosso; cada letra aqui é em homenagem a ti.

À minha mãe, Leila, por acreditar que sempre posso entregar-me a um novo desafio. Mãe, o entrelaçamento proposto nesta produção emerge da facilidade em criar estratégias embora as circunstâncias pareçam desfavoráveis, conforme tu me ensinaste. Há um universo de possibilidades nos aguardando se estivermos dispostas. Esse teu ensinamento mora em cada parágrafo aqui tecido. Gratidão por tudo, especialmente por tal aprendizagem. À (e em) memória de meu pai, Lioni, que partiu uma década antes de ter a oportunidade de ler esta escrita. Na última vez em que nos vimos eu estava aprendendo advérbios, e agora sou a primeira da família a estar concluindo a formação no ensino superior federal. Pai, nossos diálogos à beira do rio foram vitais para que eu compreendesse a importância das pontes a todos que, como nós, encontram-se à margem.

À minha tia, Aneti, que propiciou espaços e momentos de tranquilidade para que eu pudesse escrever com a qualidade que ela enxergava em mim, mesmo quando eu duvidava. À minha tia, Marcia, que me incentivou à leitura incansável desde o berço. À minha psicóloga, Roselaine, que fez de tudo para que este trabalho nunca deixasse de ser tranquilo e prazeroso. À minha fiel companheira felina, Luna, que viveu a emoção de cada período (gramatical e não gramatical) comigo.

Agora, parafraseando RupiKaur, preciso dizer que vivo bem sem amor romântico, mas não sobrevivo sem as mulheres que escolhi como amigas, pois o apoio que oferecemos umas às outras é ímpar. Dito isso, é a vez de agradecer ao meu *coven*. À minha melhor cúmplice e irmã de coração, Majorli, a única a conhecer a intensidade de cada uma das frases aqui transbordadas; a que se aventurou pela(s) ilha(s) comigo, abraçando todas as divagações precoces acerca deste trabalho. Obrigada, Jô, por manter-me sã neste processo, por ter

acreditado no meu potencial desde antes de minha aprovação no vestibular, mas, sobretudo, por não me deixar desistir no meio do percurso apesar de toda conjuntura ansiogênica que invadiu nosso arquipélago. Intrínseco a cada parágrafo está a força que tu me deste.

À minha primeira coautora (e amiga), Maria Júlia, que, mesmo em tempos sombrios, nunca deixou-me duvidar de que as palavras são nossa maior fonte de magia. Gratidão por sempre ter motivado-me a escrever. Se não fossem as fanfics da nossa infância e a armada de Dumbledore que tatuamos no chão da Ilha, este trabalho não seria escrito com tanta paixão e fluidez. À Francine, minha amiga cósmica e comadre, que leu cada linha desta pesquisa, até as que apaguei antes da versão final. Fran, agora compreendo perfeitamente quando tu disseste em teu TCC que nada seria tão incrível se não estivéssemos juntas para compartilhar e comemorar. À Clarice, filha dela, minha afilhada e caçadora de *pokémons* particular: obrigada por lembrar-me da vitalidade de construirmos pontes que talvez só sejam atravessadas por futuras gerações; de não desistirmos de acreditar naquilo que ninguém mais está vendo "ainda". Ao Luan, meu "*bestfrei*", que me fez valorizar cada vírgula aqui posta e foi responsável pelas maiores gargalhadas antes, durante - e certamente depois - desta escrita. Ao Lucas, meu amigo e marinheiro pessoal, que se entregou às metáforas desta escrita como se fossem os rios e mares pelos quais navega. É um privilégio dividir um arquipélago com pessoas tão admiráveis.

À minha amiga do continente, Giovanna, que adotei como caçula nas primeiras aventuras além do rio Jacuí. Eu sei que tu foste a que mais sentiu o peso dos meus múltiplos "não posso, tenho TCC". Contudo, obrigada por seguir comigo até aqui, provocando-me constantemente a ser melhor. À minha gêmea de alma, Laura. O universo nos uniu no listão do vestibular e desde então nós prestigiamos as maiores sincronicidades possíveis dentro de uma amizade. Uma manifestação nítida da benignidade divina, uma vez que a academia é um âmbito tóxico/competitivo e tu foste minha companheira em todos estes anos, subvertendo a lógica do sistema ao meu lado. O curso não seria o mesmo sem tua presença. Os perrengues não seriam tão engraçados e a escrita deste trabalho não teria tanto sentido. Gratidão por viver essa jornada comigo, por se disponibilizar tantas vezes a vir à margem conhecer a ilha e, principalmente, por ser minha âncora no continente outrora tão assustador.

Ao PPSC, espaço que é bússola para minha constituição profissional. Às equipes e aos adolescentes que o compuseram ao longo destes meus quase quatro anos enquanto bolsista, pois foram imprescindíveis para tornar-me educadora. Em especial à Thaís, minha mestra desde a primeira vista, que me deixou um legado a honrar e a passar adiante; à Magda, minha

coordenadora amada, inspiração pedagógica e pessoal; ao Maurício, meu consagrado coordenador, exemplo de militância e resiliência. Vocês são as minhas referências. A ponte que aqui proponho só foi viável pelo empenho e disponibilidade de vocês ao promoverem diariamente espaços com uma gama de oportunidades potentes e singulares, acolhendo minhas ideias e ideais, desafiando-me a novas aventuras. Gratidão por pulsarem esse entrelaçamento comigo, por se entregarem a um trabalho que ressignifica vidas, por revolucionarem a Socioeducação todos os dias e partilharem essa sementinha comigo.

À Escola Estadual de Ensino Médio Almirante Barroso e a todos os docentes que participaram de sua - e da minha - história. Este trabalho só foi elaborado porque vocês me ensinaram a ler, a escrever, a refletir e a ousar. Há um pedacinho de cada um aqui, dando vida a esta composição. Em especial da Ana Maria, professora de ciências biológicas, amiga e confiante: os valores que me ajudaste a construir perpassam e inundam estas páginas, tua voz e teus conselhos estiveram em minha memória ao longo de todo processo. Do Matheus, professor de história, amigo e dono das melhores conversas: foste um pilar imprescindível para minha aprovação no vestibular e para que esta escrita tornasse a fluir em momentos delicados. Poder dividir este momento com vocês é uma alegria imensurável.

Às minhas orientadoras extraordinárias, que em nenhum segundo duvidaram da proposta, abraçando meus sonhos e sentimentos. Vocês entregaram-se a esse processo comigo sem nem titubear, fizeram-me confiar que tudo daria certo e seria significativo para muitas vidas, ainda que não a curto prazo. Mas mais do que isso, vocês inspiram-me desde nossos primeiros encontros. Karine, não há palavras que expressem a tamanha gratidão que sinto por teres auxiliado-me na adaptação ao continente, direcionando-me ao PPSC, imbuindo sentido à minha trajetória. Tu sempre falas que chega “se atravessando”, mas, se não fossem teus atravessamentos, meu encontro com a Educação Social não existiria, tampouco este trabalho. Luciana, é impossível mensurar minha gratidão por ter-me colocado diante do universo da pesquisa, sensibilizando meu olhar para a interdisciplinaridade psicopedagógica e para a inter-relação de fatores que afetam as vidas dos sujeitos. Sem as aprendizagens que tu me proporcionaste, minha formação (humana e profissional) estaria incompleta. Tu fizeste-me romper as barreiras de insegurança que faziam-me pensar não ser capaz de desenvolver uma escrita acadêmica, transformando o TCC numa aventura incrível e prazerosa.

Por fim, mas definitivamente não menos importante: à Ilha da Pintada, meu lar, componente de todas as minhas células. Crescer à margem com nosso povo foi primordial para minha formação humana, que transpassa e qualifica a profissional. Em virtude disso, há

metáforas insulares permeando esta escrita, pois engendram quem sou, dizem muito acerca da minha comunidade e militância. A compreensão de que a produção científica de nada vale se não alcança àqueles que estão à margem pauta meu desejo de ser & estar na academia. Semelhantemente, fundamenta minha práxis, que retorna tudo que aprendo para dentro dos limites do Rio Jacuí. Neste trabalho, foi a vez de trazer um pouco da Ilha para a Universidade, afinal, foi de minha insularidade que nasceu o desejo de construir pontes.

Você pode ser só uma garota insular,
mas quando decide explorar o oceano
a ilha inteira o atravessa com você
- ninguém navega sozinho

(RupiKaur)

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo de caso múltiplo de abordagem qualitativa e caráter exploratório, que tem como intuito principal investigar de qual(is) maneira(s) a Psicopedagogia pode potencializar o cunho educacional das medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. Para isso, analisa a experiência de entrelaçamento da Socioeducação à Psicopedagogia realizada em dois casos no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), usando dados obtidos em observações participantes e em análise documental. Justifica-se tanto pela dificuldade de acesso das classes populares – que compõe a maior parte do público socioeducativo – ao auxílio psicopedagógico, quanto pela comprovação científica de que a grande maioria de sujeitos em cumprimento de medida encontra-se fora da escola e/ou com disparidade idade/escolaridade, vivenciando múltiplas situações estressantes capazes de afetar seus processos de aprendizagem. Pela escassez de discussões dentro da temática, antes da análise, para expandir o debate, identifica as relações históricas estabelecidas entre a Socioeducação e a Psicopedagogia; apresenta convergências entre a Socioeducação e a Psicopedagogia; constata questões frequentes na aprendizagem e/ou no processo de escolarização dos sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas cabíveis de intervenções psicopedagógicas. As reflexões foram embasadas em autores como Golbert&Moojen (1996), Macedo (1994), Marchesi (2006), Corso (2013), Oliveira (2012, 2014, 2015), Craidy (2015), Vidal (2015), Tavares, Carvalho & Silva (2016), Silva & Ramos (2017), Perez (2019) e Goulart (2019). Como resultados, conclui que a Psicopedagogia, atuando de forma preventiva, diagnóstica e interventiva, é capaz de qualificar muitas vidas que passam pelo atendimento socioeducativo mediante a ressignificação do vínculo dos adolescentes com a aprendizagem e a escolarização, tal qual a visão que têm acerca de si mesmos enquanto aprendizes e indivíduos em desenvolvimento. Hipotetiza-se que sua inserção na equipe interdisciplinar, por meio dessas ações, pode reduzir a reincidência na Socioeducação e a desistência escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Socioeducação. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work consists of a multiple case study with a qualitative approach and exploratory character, which has as its main purpose investigate in which way(s) Psychopedagogy can enhance the educational nature of accountability measures for adolescents in conflict with the law. It analyzes the experience of intertwining Socioeducation with Psychopedagogy, which was carried out in two cases in the Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), using data obtained from participant observations and from document analysis. It is justified both by the difficulty of the popular classes - which makes up most of the socio-educational public - to access psychopedagogical assistance, and by the scientific evidence that the vast majority of adolescents under responsibility are out of school and/or with age disparity/schooling, experiencing many stressful situations capable of affecting their learning processes. Therefore, in the trajectory preceding the analysis, due to the scarcity of discussions within the theme, it identifies the historical relationships established between Socioeducation and Psychopedagogy; presents convergences between Socioeducation and Psychopedagogy; states frequent issues in the learning and/or schooling process of adolescents that are appropriate for psycho-pedagogical interventions. The reflections were based on authors such as Golbert&Moojen (1996), Macedo (1994), Marchesi (2006), Corso (2013), Oliveira (2012, 2014, 2015), Craidy (2015), Vidal (2015), Tavares, Carvalho & Silva (2016), Silva & Ramos (2017), Perez (2019) and Goulart (2019). As a result, it concludes that Psychopedagogy, acting in a preventive, diagnostic and interventional way, is capable of qualifying many lives that go through socioeducational care by means of the redefinition of the adolescents' bond with learning and schooling, just like the vision they have about themselves as learners and developing individuals. It is hypothesized that their inclusion in the team, via these actions, can reduce relapse into socioeducation and school dropout.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Socioeducation. Interdisciplinarity.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DECA - Divisão Especial da Criança e do Adolescente
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
MSE - Medida Socioeducativa
PIA - Plano Individual de Atendimento
PPSC - Programa de Prestação de Serviços à Comunidade
PSC - Prestação de Serviços à Comunidade
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SE - Secretaria de Educação
SGD - Sistema de Garantia de Direitos
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
SUS - Sistema Único de Saúde
UE - Unidade de Execução

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por categorias de objeto de estudo	33
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por categorias de possíveis razões de indicação do algoritmo.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Arquivos recuperados do Repositório Digital LUME.....	22
Quadro 2 - Arquivos recuperados da CAPES.....	27
Quadro 3 - Objetos de estudo dos trabalhos encontrados desconexos à temática.....	32
Quadro 4 - Categorização dos trabalhos desconexos à temática com base nas palavras “Psicopedagogia” e “Socioeducação”.....	34

SUMÁRIO

1	Inquietações iniciais: sentimentos de uma garota insular	15
1.1	Direcionando o leme: objetivo geral	17
1.2	Direcionando o leme: objetivos específicos	17
1.3	Justificativa: construindo os pilares da ponte	18
2	Pescando liames na literatura	21
2.1	Lançando a rede no Repositório Digital LUME	21
2.2	Lançando a rede no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	26
2.3	Navegando pelo descompasso: uma breve tentativa de compreender os arquivos recuperados desconexos à proposta	31
3	Enchente teórica: historicidades, simbioses e possibilidades	37
3.1	Aspectos históricos: mapeando a ilha Psicopedagogia	37
3.1.1	Aspectos históricos: mapeando a ilha Socioeducação	39
3.1.2	Atravessamentos históricos	41
3.2	Submersão interinsular: simbioses teórico-práticas	42
3.3	Emersão para as possibilidades: as facetas do cubo de Syracuse	48
3.3.1	Faceta biológica	49
3.3.2	Faceta familiar	50
3.3.3	Faceta escolar:	51
3.3.4	Faceta relacionada às características da tarefa	54
3.3.5	Faceta relacionada às características individuais	55
4	Itinerário náutico-metodológico	59
5	Ventos que transmutam ilhas: apresentando Bóreas e Notus	62
5.1	Breve bússola para as afluências socioeducativas	62
5.2	Bóreas	65
5.3	Notus	75
6	Análise anemológica: construindo a ponte entre Psicopedagogia e Socioeducação	85
6.1	Aspectos biológicos	85
6.2	Aspectos familiares	86
6.3	Aspectos escolares	90
6.4	Aspectos das tarefas	92
6.5	Aspectos individuais	94
6.6	Interdisciplinaridade: a ponte entre as ilhas Socioeducação e Psicopedagogia	98
7	Inquietações para (não) finalizar: considerações de uma garota insular	107
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXOS	117

1 Inquietações iniciais: sentimentos de uma garota insular

Nos limites do município de Porto Alegre, escondidas pela extensa mata ciliar, encontram-se dezesseis ilhas que compõem o bairro Arquipélago. A escola Almirante Barroso, localizada em uma delas, foi o palco da minha construção, tal como onde encontrei a bússola que guiou minha trajetória até este trabalho - que começou a ser escrito em mim quando a nova professora da quinta série, Ana Maria Lima, solicitou que desenhassemos alguém produzindo ciência. Recordo-me de que toda a turma registrou homens em meio a tubos e explosões, fazendo com que ela nos provocasse a pensar em outras maneiras de gerar ciência e no porquê de vermos somente figuras masculinas à frente delas.

Naquele dia, entendi que olhar para o desconhecido, que não necessariamente cabe em um tubo de ensaio, e tentar compreendê-lo por meio de métodos e hipóteses é também produzir ciência. Podemos chamar quem faz isso de pesquisador/a ela disse. Na época, não sabia o quanto suas palavras entrelaçariam-se a mim ao ponto de que, enquanto o vestibular aproximava-se, minhas únicas certezas eram: a pesquisa, por ansiar pela ciência que surpreende e mora no inesperado; a educação, por nos enxergar à margem e apresentar-nos novas perspectivas. Confesso que flertei com outras licenciaturas antes de começar o relacionamento mais sério da minha vida com a Pedagogia, até que, em uma das vezes nas quais fugi da Educação Física para ficar na biblioteca lendo e ajudando colegas com suas atividades, ouvi alguns posicionamentos da psicopedagoga na sala ao lado.

Compreendi, ali, que as inquietações acerca das dificuldades de aprendizagem que me motivavam a auxiliar meus colegas não eram “bobas”, bem como a crucialidade de mais pessoas preocuparem-se com essas singularidades para inovar e qualificar o trabalho, acolhendo mais indivíduos, especialmente àqueles que também encontram-se às margens. Decidi, então, cursar Pedagogia por ser a ciência da educação (ROVARIS; WALKER, 2012), intentando trilhar o caminho da pesquisa na Psicopedagogia, “área que estuda e lida com os processos de aprendizagem humana, fazendo-se valer de uma gama de conhecimentos de várias ciências, mas sem perder de vista o fato educativo” (CORSO, 2013, p. 99). Um mês após formar-me com aqueles que compartilharam a ilha comigo por onze anos, fui aprovada no curso dos meus sonhos e deparei-me com a hora de explorar para além do rio Jacuí.

Como uma clássica garota insular, meus primeiros meses no continente foram de total estranhamento, pois sentia que não era meu lugar – até o instante no qual encontrei Karine Santos na disciplina de Seminário do segundo semestre. Ela me encantou com o arquipélago da Educação Social, que, sendo proveniente das lutas contra desigualdade, promove práticas

pedagógicas em diferentes espaços que não seguem a didática escolar, prezando a perspectiva de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação mediante a conscientização crítica dos fatos do cotidiano (SANTOS; MEDEIROS, 2019). Fui cativada pela visão e posição ético-política da ilha da Socioeducação – um de seus campos (BRASIL, 1990) – que atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE) a partir de uma concepção de responsabilização educativa com sentido, e não punitivista, com o objetivo de ampliar seus repertórios.

Logo comecei a atuar no campo enquanto bolsista no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) e foi lá, na beira da Faculdade de Educação (FACED), mais precisamente na sala 606, onde finalmente senti-me em casa. Os ventos tornaram a soprar e parti com disponibilidade para o inesperado, ansiosa por encontrar possíveis simbioses com a Psicopedagogia. Tornar-me educadora foi um divisor de águas na minha vida: considero essencial para meu processo de (des) construção enquanto profissional, mas, sobretudo, como ser humano. Desde então, conheci e compartilhei muitas histórias, algumas delas ainda retornam para partilhar atualizações; outras foram interrompidas precocemente sem a autorização dos autores. Carrego-as comigo, pois inscreveram-se em capítulos da minha narrativa. Oriundo disso, há infinitos aspectos e afetos de todas as dimensões do trabalho com (*e não “para”*) os adolescentes que gostaria de destacar, porém, não cabem neste trabalho.

Ao longo destes quatro anos no PPSC, sinto que os sujeitos da Socioeducação – em suas próprias ilhas, que muitas vezes são desertas – também conhecem a margem e a invisibilidade. Durante os diversos exercícios de escuta e de olhar sensível, atentei-me para eles em sua totalidade, reconhecendo-os como sujeitos integrais. Todavia, tornou-se cada vez mais latente minha preocupação referente aos seus processos de aprendizagem e aos seus vínculos (ou a falta deles) com o processo escolar. Percebi que a educação, direito assegurado por lei, não estava muitas vezes presente em suas vidas por razões distintas, que comentarei adiante. Outrossim, notei quão frequentes são as situações de evasão escolar, disparidade idade/ano, bem como dificuldades já bem agravadas, específicas das matérias e conteúdos.

Doravante dessas constatações, aumenta/va minha quantidade de perguntas acerca de um possível entrelaçar da Socioeducação com a Psicopedagogia, cuja necessidade fica/va mais nítida para mim a cada dia e não era sanada pelos únicos dois artigos que encontrei sobre o tema (TAVARES *et al*, 2016; SILVA; RAMOS, 2017). No segundo semestre de 2019, quando finalmente cursei a disciplina obrigatória de Psicopedagogia, o nome de Luciana Corso foi indicado dentro da sala 606 – o que considero uma das sincronicidades mais

poéticas da minha navegação. Logo nas primeiras aulas, assimilei o quanto a área é ampla, interdisciplinar e essencial. Refleti sobre sua atuação ser capaz de ir além da compreensão das dificuldades frequentes na Socioeducação, mencionadas no parágrafo superior, pois poderia atuar de forma preventiva durante o cumprimento da medida, tal como diagnóstica e interventiva nos casos que possivelmente não foram vistos *à priori*, uma vez que muitos dos adolescentes recebidos não estão no âmbito escolar há anos.

No mesmo íterim, o PPSC acionou duas psicopedagogas da FACED, que integravam um grupo de pesquisa na área, para realizar avaliações com dois adolescentes que estavam no Programa e demonstravam fortes dificuldades de aprendizagem. Acompanhei essa articulação e compus anotações, visando esta pesquisa. Vi-me inundada por convergências e possíveis potencializações: enquanto a Socioeducação fazia-me enxergar todos os contextos das vidas dos adolescentes por trás de atos infracionais, a Psicopedagogia ensinava-me a compreender o quanto esses contextos impactam os processos de aprendizagens.

Agora chega o instante de qualificar e aprofundar essas reflexões, que estavam mais para sentimentos abstratos, construindo uma ponte entre essas ilhas que tanto me fascinam. Por meio de um estudo de caso múltiplo com a proposta de entrelaçar a Socioeducação à Psicopedagogia, contando com as observações supracitadas, uma análise documental e uma pesquisa bibliográfica, busco investigar como a Psicopedagogia pode potencializar o cunho educacional das medidas socioeducativas. Ao longo desse percurso, utilizarei vocabulário metafórico concernente a ilhas, não no sentido de isolamento, mas sim de espaços diferentes da educação que carecem de uma via livre para acesso entre si, na medida em que podem capacitar e reforçar seus processos e estruturas internas.

1.1 Direcionando o leme: objetivo geral

Investigar de qual(is) maneira(s) a Psicopedagogia pode potencializar o cunho educativo das medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei.

1.2 Direcionando o leme: objetivos específicos

- a) Identificar as relações históricas estabelecidas entre a Socioeducação e a Psicopedagogia;
- b) Apresentar convergências entre a Socioeducação e a Psicopedagogia;

- c) Constatar questões que são frequentes na aprendizagem e/ou no processo de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e são cabíveis de intervenções psicopedagógicas;
- d) Analisar a experiência de entrelaçamento da Socioeducação à Psicopedagogia realizada em dois casos no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1.3 Justificativa: construindo os pilares da ponte

Antes de construirmos os pilares da ponte entre as ilhas Socioeducação e Psicopedagogia, precisamos compreender que as dificuldades de aprendizagem caracterizam-se por serem temporárias e por manifestarem-se independentemente de gênero, raça/etnia, ambiente e/ou condições sociais, embora esses atravessamentos possam ser significativos, uma vez que elas se originam a partir de uma multiplicidade de fatores estressores internos e externos ao sujeito (CORSO, 2013). Mais especificamente, são desencadeadas e/ou reforçadas por questões metodológicas, emocionais, sociais, familiares e biológicas – ou pela inter-relação entre elas (GOLBERT; MOOJEN, 1997). Já os transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia e disgrafia, são oriundos de disfunções biológicas e acompanham os sujeitos ao longo de suas vidas. Ambos não são sinônimos de incapacidade para aprender, mas requerem intervenções especializadas para serem superadas (no caso das dificuldades) e remediadas (no caso dos transtornos) quanto mais cedo possível.

Para detectá-los é necessário observar indícios de impasses na aprendizagem, de preferência, em mais de um espaço ocupado pelo indivíduo, como na casa e na escola. Não compete aos responsáveis e aos professores titulares diagnosticar, apenas encaminhar a um especialista da Psicopedagogia que promoverá os encaminhamentos adequados, podendo envolver outros profissionais (CANCIAN; MALACARNE; 2019). Todavia, a acessibilidade no país ainda é muito elitizada. Aqueles com maior capital financeiro têm mais condições de acesso a serviços particulares, mas os sujeitos em situação de vulnerabilidade social contam apenas com raríssimos serviços à baixo custo e com um profissional no atendimento especializado (AEE) das escolas públicas, cujo público alvo são as necessidades educativas especiais que, apesar da discordância de alguns pesquisadores (LOMBARDI *et al*, 2016), não inclui dificuldades ou transtornos de aprendizagem, especialmente se os alunos não tiverem um laudo. Na verdade, não há lei que assegure atendimento para pessoas com transtornos, quem dirá com dificuldades; há apenas projetos de lei, como o nº 557/2013, que determina o

oferecimento de atendimento psicológico *ou* psicopedagógico no sistema de ensino público da educação básica, e o 3517/2019, que obriga o poder público a diagnosticar e acompanhar casos de TDAH e Dislexia.

Com isso, surgem questionamentos estruturadores de nossa ponte: o que acontece com os alunos com dificuldades ou transtornos que não têm condições de acesso a serviços particulares? Como o auxílio psicopedagógico chega aos alunos que não tem seus primeiros impasses observados e saem da escola acreditando que não são capazes de aprender? Essas perguntas fizeram-me refletir mais precisamente sobre a realidade dos socioeducandos, pois comumente estão invisibilizados à margem com escassas condições de acesso à Psicopedagogia. É recorrente seu vínculo com a escola enfraquecido (ANDRADE, 2017) ou inexistente (PIRES, 2018), já que frequentemente apresentam lacunas significativas na aprendizagem (SOUTO, 2018), têm grande defasagem idade/escolaridade (DALMOLIN, 2012) e corriqueiramente estão fora da escola (FREITAS, 2017). Por conseguinte, provoque-me a pensar que ao longo do cumprimento das medidas socioeducativas possam encontrar suas únicas possibilidades de acesso à Psicopedagogia, tendo em vista que são atendidos por uma equipe interdisciplinar que compõe a rede de proteção dentro de um Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Isso não significa que não são feitas abordagens acerca da educação dos adolescentes, afinal, são propostos diálogos, realizações de matrícula, tentativas de compreender o que ocasionou o distanciamento. Entretanto, como pontua Perez (2019), passam-se as semanas de responsabilização e não se consegue aprofundar o tema, quem dirá planejar uma intervenção, pois também emergem outras demandas. O cunho educativo nas medidas é assegurado por lei (BRASIL, 1990) e é vivido de múltiplas formas, como na própria responsabilização com sentido, nas ampliações de repertórios proporcionadas pelos/as socioeducadores/as, que comumente não têm tempo e formação para explorar o que concerne às aprendizagens e às lacunas da escolarização. Logo, a Socioeducação pode ser qualificada pela Psicopedagogia.

A educação é um direito para todos (BRASIL, 1988) e a Socioeducação acolhe muitos que dele estão distantes, com probabilidade de ser a única oportunidade que os adolescentes envolvidos terão de ressignificar a aprendizagem e seu processo escolar, tal como de aprofundar as questões de escolaridade recorrentes – mencionadas anteriormente – mediante às práticas psicopedagógicas de prevenção, diagnóstico e/ou intervenção, segundo as singularidades dos casos. Dessarte, esta é uma proposta de extrema relevância educacional, uma vez que a Psicopedagogia, por ter como objeto de estudo a aprendizagem humana e

tentar entender os obstáculos que surgem no processo de ensino-aprendizagem, tem potencial para qualificar o cunho educativo das MSE. Outrossim, é de relevância social, afinal, visa atender a uma população que está à margem de possibilidades de acesso, constantemente invisibilizada, auxiliando-a a superar dificuldades que incidem na manutenção da ideologia capitalista.

Ademais, não posso deixar de pontuar que este também é um tema de relevância política, especialmente num período em que os comandantes eleitos questionam a adolescência enquanto uma etapa do processo de desenvolvimento, desejando a redução da maioridade penal – quando não estão fingindo que os adolescentes em conflito com a lei, que ainda chamam de *menores infratores*, não existem. Em tempos de “bandido bom é bandido morto”, ainda que tenhamos avançado na legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 2012), os estigmas da construção social seguem sobrepostos aos sujeitos em cumprimento de MSE, sendo reforçados pelo (des) governo atual que ora os inviabiliza, ora os quer mortos. Por conseguinte, a proposta de construir uma ponte entre a Socioeducação e a Psicopedagogia reforça e qualifica o direito que lhes é assegurado por lei e comumente não os alcança à margem.

2 Pescando liames na literatura

Em 25 de fevereiro de 2021, direcionei meu timoneiro a uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: Repositório Digital LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal escolha foi feita em virtude de valorizar as produções nacionais e da nossa Universidade, tendo como intuito verificar/pescar o que tem sido discutido no âmbito acadêmico acerca do tema, considerando o diálogo entre Psicopedagogia e Socioeducação. Posto isso, foram feitas distintas navegações conforme as expressões abaixo elencadas.

2.1 Lançando a rede no Repositório Digital LUME

No LUME, sem a utilização de nenhum tipo de filtragem, buscando por “Psicopedagogia” AND “Socioeducação”, “Medidas Socioeducativas” AND “Psicopedagogia”, “Socioeducação” AND “dificuldades na aprendizagem” foram encontrados 8, 93 e 101 resultados respectivamente. Investigando seus resumos constatei que, dentre os 8 primeiros, 5 abordavam somente a Socioeducação, enquanto 3 não se relacionavam aos temas¹. No que tange aos 93, após exclusão de títulos duplicados, foram analisados 79 trabalhos: identifiquei 8 que contemplavam exclusivamente a Socioeducação, assim como 9 a Psicopedagogia, além de 61 totalmente desconexos à proposta deste trabalho e 1 que, apesar de não ter relação direta com este estudo, cabe ser comentado. No tocante aos 101, também após exclusão de duplicados, foram considerados 92: 45 não vinculados à temática, 43 faziam alusão não mais que a Socioeducação e 4, sem o enfoque perscrutado, valem ser pontuados.

Portanto, não foi possível localizar no repositório nenhuma produção retilínea a este trabalho e ao seu alvitre de entrelaçar Psicopedagogia à Socioeducação. Contudo, 5 publicações continham algum aspecto pertinente a ser salientado, sendo o primeiro resultado de “Medidas Socioeducativas” AND “Psicopedagogia”, que, mesmo não costurando-as, fez uma breve inserção a respeito, mostrando-nos indícios do que já ocorre. Entretanto, do segundo em diante, por serem resultados de “Socioeducação” AND “dificuldades na aprendizagem”, a Psicopedagogia não foi sequer mencionada. Todavia, os considere elementos interilhas importantes na medida em que apontaram dificuldades significativas e

¹ Os trechos que indicam produções desconexas à proposta deste trabalho significam que, apesar do uso das palavras-chave, os estudos não somente não articulam Socioeducação à Psicopedagogia, como também não as abordam individualmente.

frequentes na Socioeducação, cabíveis de intervenção psicopedagógica. Com isso, temos do LUME para análise 5 artigos que são sintetizados no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Arquivos recuperados do Repositório Digital LUME

PALAVRAS-CHAVE	TOTAL	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	OBJETO	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRINCIPAL RESULTADO
Medidas Socioeducativas AND Psicopedagogia	1	Formação humana ou adaptação à lógica do capital? Um estudo sobre os processos de educação de adolescentes privados de liberdade na FASE-RS	Dornelles	2012	Dissertação	Compreender a educação formal em âmbito de medida socioeducativa de meio fechado	Estudo de caso	Os processos de educação formal nesse meio resultam em propostas que se reduzem a tentar inculcar a ideologia da classe dominante
Socioeducação AND dificuldades na aprendizagem	4	O jovem em cumprimento de Medida Socioeducativa e a escolarização: Da relação com o saber à possibilidade de permanência	Perez	2019	Trabalho de Conclusão de Curso	Analisar os motivos pelos quais jovens que estão em conflito com a lei têm desistido dos estudos	Pesquisa quali-quantitativa	Não foi possível deslocar os motivos subjetivos da desistência escolar dos jovens num espectro maior da análise da escolarização
		O adolescente privado de liberdade: o trabalho da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul	Pires	2018	Dissertação	Descrever a gestão da Fundação de Atendimento Socioeducativo entre 2000 e 2014	Estudo qualitativo de caráter descritivo	A superlotação crônica; a falta de comunicação dos gestores, juristas e servidores; as diversidades político-partidárias; a falta de diálogo com os órgãos fiscalizadores
		Vivências democráticas com alunos em conflito com a lei a partir de uma educação matemática	Souto	2018	Trabalho de Conclusão de Curso	Investigar a relação dos adolescentes em medida de meio fechado com a aprendizagem de matemática	Pesquisa-ação	É preciso abrir as situações de sala de aula para que possamos permitir uma troca de conhecimento em todas as instâncias do saber que vão para além da nossa área de trabalho
		Adolescência, ato infracional e educação: Um estudo de caso em centro de atendimento socioeducativo	Dalmolin	2012	Trabalho de Conclusão de Especialização	Descobrir quais as relações que os adolescentes em MSE estabelecem com a educação	Estudo de caso	Há um movimento de idas e vindas no processo de escolarização, pois a escola não se lhes é prioridade

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, o primeiro encontra-se na dissertação de Dornelles (2012) acerca dos processos de educação dos adolescentes em privação de liberdade na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE). Por meio de um estudo de caso, que observou o cotidiano dentro da FASE, o autor detém-se em compreender a educação escolar nesse âmbito, investigando-a a partir de diferentes perspectivas. Ao longo de sua escrita, apesar de não especificar qual tipo de propostas eram executadas, destaca que possuíam um caráter psicopedagógico essencial por ser terapêutico e desencadear a sensação de sentido/pertencimento/cidadania.

O segundo é o trabalho de conclusão de Perez (2019), que se dedica sobre os sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa e a sua escolarização para analisar os motivos pelos quais jovens que estão em conflito com a lei têm desistido dos estudos em instituições escolares durante o Ensino Fundamental. A autora, mediante uma pesquisa quali-quantitativa, analisou os registros socioeducativos de 35 adolescentes que cumpriram medida entre o período de 2015 e 2019 no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade. Apontou que grande parte dos que passam pelo contexto da Socioeducação depararam-se com a dificuldade de entender para que e de qual forma aprendem, tal como de vincularem-se ao ambiente escolar, mas que ainda assim há uma certa insegurança para explorar essas questões, não se estendendo o assunto para além da realização da matrícula na escola quando é necessária.

O terceiro constitui-se enquanto a tese de doutorado de Pires (2018), que explora o trabalho da FASE no período de 2000 a 2014 para descrever sua gestão a partir do reordenamento da Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), direcionando sua atenção aos direitos fundamentais. Por intermédio de um estudo qualitativo de cunho descritivo, permeia as atividades estabelecidas e perpassa os direitos que as envolvem. No tocante à educação, pontua o grande índice de evasão escolar, uma vez que a maioria dos adolescentes recebidos interrompeu seus estudos aos 14 anos – entre a quinta e a sexta série – e não mais frequentava a escola na época da internação. Outrossim, comenta que o apoio psicopedagógico, imprescindível para o acompanhamento, ocorre em apenas 24% dos estabelecimentos a nível nacional. Todavia, não especifica qual é esse tipo de apoio.

O quarto, trabalho de conclusão de Souto (2018), visa investigar a relação dos adolescentes em cumprimento medida de meio fechado com situações de ensino-aprendizagem do ponto de vista da Educação Matemática Crítica. Em sua pesquisa-ação qualitativa, salientou o impacto da desigualdade social na apropriação de conteúdos – que

transcendem para além da área da matemática – e, em alguns momentos, no estabelecimento de relações entre matemática formal (da escola) e informal (do cotidiano).

O quinto, por fim, é o projeto de pesquisa em nível de especialização de Dalmolin (2012), que teve como objetivo descobrir quais as relações que os adolescentes em cumprimento de medida estabelecem com a educação e quais sentidos atribuem a ela, bem como compreender o alto índice de evasão escolar e a discrepância idade/escolaridade. Mediante um estudo de caso de caráter quali-quantitativo, verificou que a maioria dentre os 56 adolescentes internados no Centro de Atendimento Socioeducativo de Novo Hamburgo já estava fora do âmbito de escolarização muito tempo antes de cometer o ato infracional, por terem vivenciado múltiplas dificuldades de aprendizagem e o “fracasso escolar”.

Embora as produções supracitadas não sejam intrinsecamente vinculadas ao entrelaçamento da Psicopedagogia à Socioeducação, elas demonstram que já há indícios interinsulares de uma preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes em conflito com a lei, assim como algumas questões que lhes são recorrentes. Perez (2019) e Dalmolin (2012), em espaços diferentes da Socioeducação, são movidas pelo desejo de compreender a complicada relação com a aprendizagem e a instituição escolar, constatando diversos elementos que urgem um olhar psicopedagógico. Dentre eles, pesco a dificuldade em estabelecer um sentido para o espaço e o alto índice de evasão – decorrentes de distintas razões, mas especialmente da defasagem idade/série e do “fracasso escolar” que, na maioria dos casos, antecede o ato infracional. Entretanto, ainda assim, Perez (2019) traz o crucial fato de que isso não é muito aprofundado ao longo do cumprimento das medidas, o que me faz apostar na crucialidade de uma intervenção psicopedagógica com foco nessas questões comentadas, afinal está em seu escopo promover a profundidade nesses aspectos.

Outrossim, Souto (2018) sente na prática as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes, evidenciando a urgência de se construir algum sentido para a aprendizagem com eles e trazendo outro fator como estressor: a desigualdade social que afeta a quase todos. Da mesma forma, na pesquisa de Pires (2018), podemos observar algo aproximado à costura de todas essas ideias, pois encontramos os denominadores comuns apontados acima. Ademais, é crucial ressaltar o dado trazido pelo autor que afirma que o apoio psicopedagógico ocorre em apenas 24% dos estabelecimentos brasileiros, afinal indica que já há práticas sobre o tema deste trabalho – como na experiência de Dornelles (2012) – ainda que escassa e sem estar sendo aprofundada na academia.

2.2 Lançando a rede no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Para dar continuidade à pesca de liames na literatura, destaco que na base de dados da CAPES o corolário foi muito semelhante. Utilizando as mesmas expressões com a adição dos delimitadores de Ciências Humanas enquanto grande área do conhecimento e Educação como área do conhecimento, de avaliação, de concentração e de programas, busquei por dissertações e teses dos últimos dez anos. Foram encontrados 11.956 resultados para “Psicopedagogia” AND “Socioeducação”, 11.984 para “Medidas Socioeducativas” AND “Psicopedagogia” e 0 para “Socioeducação” AND “dificuldades na aprendizagem” – apesar de que antes do refinamento tenham sido recuperados 1.069.413 arquivos que, perscrutando por garantia, verifiquei por sobrevoos que não se adequavam ao objetivo deste estudo.

Devido à escassez de produções relacionadas com a temática deste trabalho, ao grande número obtido e a dispersão intensa da essência da pesquisa, realizei um fechamento amostral por saturação empírica (POUPART, 2014)² e analisei somente os primeiros 80 trabalhos de cada expressão, logo, suas quatro primeiras páginas. É cabível pontuar que desde suas segundas já não encontrei nada de Socioeducação nem de Psicopedagogia, mesmo a pesquisa tendo envolvido os termos, tampouco de seu factível entrelaçar. Isso indicou a ausência de materiais relevantes e justificou a não continuidade da busca.

No que tange às 80 publicações vinculadas à “Psicopedagogia” AND “Socioeducação”, identifiquei 16 relacionadas somente à Socioeducação, 13 à Psicopedagogia, 47 sem nenhuma conexão com o tema e 4 que, mesmo sem ligação direta com este trabalho, devem ser comentadas. No que concerne aos 80 resultados de “Medidas Socioeducativas” AND “Psicopedagogia”, foram considerados apenas 42 após exclusão de títulos duplicados. A partir da leitura de seus resumos, verifiquei que 16 eram pertinentes à Socioeducação, outros 15 à Psicopedagogia, 10 sem relação com este estudo e 1 que poderia contribuir em alguns aspectos.

Posto isso, também não foi possível localizar na navegação pelo banco de teses e dissertações da CAPES nenhuma produção retilínea a este trabalho e ao seu intuito de entrelaçar as ilhas da Psicopedagogia à Socioeducação, indicando o ineditismo da temática. Todavia, assim como no LUME, encontrei publicações que retratam dificuldades alusivas à aprendizagem enfrentadas pelos socioeducandos, que inquietam por sua frequência em

²Para o autor, interrompe-se a coleta de dados quando se constata que não há elementos novos para subsidiar a pesquisa no campo de observação.

distintos espaços e recortes temporais. Além disso, são apontadas por diferentes autores como fatores incidentes sobre a maioria dos adolescentes em MSE em toda a extensão nacional, sendo extremamente concernentes a intervenções psicopedagógicas apesar de isso não estar manifestado nas pesquisas. Dessa forma, no Quadro 2, podemos verificar os estudos selecionados nessa base de busca.

Quadro 2 - Arquivos recuperados da CAPES

PALAVRA-CHAVE	TOTAL	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	OBJETO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADO	LOCAL
Socioeducação AND Psicopedagogia	4	Sistema Punitivo e Justiça Reparativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na Socioeducação	Freitas	2017	Tese	Analisar como se dá o processo de escolarização e profissionalização dos socioeducandos do Pará	Estudo de caso	Os jovens têm uma exclusão incluída nos processos de ressocialização	Universidade Federal do Pará
		Produção de sentido das práticas pedagógicas na Socioeducação	Andrade	2017	Dissertação	Explorar a produção de sentido na Socioeducação nas práticas pedagógicas em instituições socioeducativas	Análise documental	Como se conduz a prática pedagógica? O resultado corresponde a produção de sentido na escolarização	Universidade Tuiuti do Paraná
		Por trás e para além dos muros: tensões, contradições e desafios no cotidiano de trabalhadores da socioeducação a partir da política do SINASE	Mella	2017	Dissertação	Analisar como os socioeducadores percebem suas relações com os adolescentes em conflito com a lei	Pesquisa qualitativa descritiva	Voltar o olhar aos socioeducadores requer emergir nessa realidade sob sua perspectiva	Universidade Federal de Passo Fundo
		Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei	Pedron	2012	Dissertação	Discutir as formas de prevenir e tratar o ato infracional na atualidade	Pesquisa qualitativa	O trabalho socioeducativo se faz a partir da tensão da responsabilização jurídica, subjetiva e educativa	Universidade Federal de Minas Gerais
Medidas Socioeducativas AND Psicopedagogia	1	O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?	Quinelatto	2015	Tese	Compreender o significado que os socioeducandos atribuem ao ato infracional e às práticas socioeducativas	Estudo de caso	O aprendizado da rua torna-se um caminho em decorrência das inúmeras falhas das políticas públicas	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro constitui-se enquanto a tese de doutorado de Freitas (2017). Objetiva analisar como se dá o processo de escolarização e profissionalização dos socioeducandos do Pará em um estudo de caso. A autora comenta que, embora o foco de seu estudo seja assegurado por lei, ela se sente incomodada por muitas questões, dentre elas o alto número de evasão escolar. Em um de seus desfechos, aponta que a maioria dos adolescentes cometem atos infracionais porque seus direitos não foram devidamente atendidos, bem como tiveram suas trajetórias marcadas pela desigualdade social, tendo como reflexo o abandono da escola e/ou no alto índice de repetência.

O segundo trata-se da dissertação de Andrade (2017) que, mediante uma análise documental, explora a produção de sentido nas práticas pedagógicas em instituições socioeducativas. Embora não seja o eixo de seu trabalho, a pesquisadora constata o desinteresse pela aprendizagem e pelo ambiente escolar, refletindo acerca da plausibilidade de serem decorrentes de efeitos da abstinência de drogas, (*des*)estrutura familiar, desentendimento entre facções/outros adolescentes, defasagem/fracasso escolar, ansiedade pelos trâmites/decisões judiciais e falta de perspectivas.

O terceiro consiste na dissertação de Mella (2017), que desenvolve uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo para analisar como os socioeducadores percebem suas relações com os adolescentes. Ao longo da escrita, a autora depara-se com a latente e complexa situação da (não) escolarização como um dos fatores mais reiterados pelos profissionais. Ela entende que, pela grande maioria dos socioeducandos serem tão afetados por circunstâncias de desigualdade social – e, diversas vezes, também racial –, não se enquadram no perfil do aluno esperado pela escola, vivenciando a defasagem idade/série e abandonando o âmbito escolar. Ainda, em virtude de uma entrevista, reflete acerca do quanto não costumam ser acolhidos pela instituição escolar, o que prejudica seu desenvolvimento não só cognitivo como também psicossocial, uma vez que não se sentem pertencentes nem reconhecidos, desencadeando uma enorme parcela de contribuição para seus envolvimento em situações que os coloquem em risco e que, se não superadas, podem se tornar sucessivas.

O quarto, dissertação de Pedron (2012), é uma pesquisa qualitativa que discute as formas de prevenir e tratar o ato infracional. Para isso, compõe um levantamento histórico em que percebe e instiga reflexões referentes ao Código de 1979. Ressalto, mais precisamente, o inciso VI do Art. 14, pois evidencia que a internação poderia se dar em estabelecimentos psicopedagógicos, educacionais, ocupacionais, hospitalares ou psiquiátricos.

O quinto, por fim, é a tese de doutorado de Quinelatto (2015) composta por um estudo de caso que tem como intuito compreender o significado que os socioeducandos atribuem ao ato infracional e às práticas socioeducativas. Identifica que muitos não estão na escola e, quando são questionados a respeito, afirmam que desejam voltar para finalizar os estudos, entretanto, ela sente que isso é um discurso pronto e sem emoção, que narra o que supõe que os adultos esperam. Quinelatto acredita que as dificuldades econômicas familiares, os limites da socialização em espaços públicos, as evasões, os abandonos e as inúmeras reprovações desencadeiam (*ou são desencadeadas pelas*) dificuldades de aprendizagem, conduzindo os adolescentes a abdicar da escola e aproximarem-se do ato infracional. Sendo assim, para ela, trabalhar as questões de aprendizagem reduziria as chances de reincidência.

Podemos inferir, por intermédio de Quinelatto (2015), que os socioeducandos tendem a não estar na escola, porém, quando estão, vivenciam atribuições que necessitam ser observadas/assistidas. E, embora as produções supracitadas também não estejam intrinsecamente vinculadas à temática, é verossímil a percepção de elementos pescados recorrentes entre si, as análises obtidas no LUME e as minhas experiências, como, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, defasagem idade/série, evasão e fracasso escolar, que são destacados como fatores que afetam a grande maioria dos adolescentes em cumprimento de medida e requerem, no mínimo, um olhar psicopedagógico. Por conseguinte, fundamentam a construção desta escrita.

Outro coeficiente assíduo é a desigualdade social como condicionante de dificuldades de aprendizagem e contribuinte para prática do ato infracional (QUINELATTO, 2015; FREITAS, 2017; MELLA, 2017). Isso posto, surgem pontos a serem considerados enquanto causas estressoras como as questões raciais (MELLA, 2017), os abandonos (QUINELATTO, 2015), os aspectos familiares, a escassez de sentido, a abstinência e os conflitos entre facções (ANDRADE, 2017)³. O percurso judicial socioeducativo é estressante (ANDRADE, 2017), por isso penso que necessita de uma intervenção especializada para reais ressignificações das aprendizagens e do âmbito escolar, culminando na redução de reincidência (MELLA, 2017; QUINELATTO, 2015), afinal a Psicopedagogia também pode ser acionada para quesitos preventivos. Convém enfatizar, ainda, a provocação feita por Pedron (2012) sobre a menção de espaços psicopedagógicos na antiga legislação, pois deixou-me com questionamentos

³É crucial salientar que os aspectos comuns expostos aqui não têm como objetivo construir um perfil que estigmatize os adolescentes, uma vez que já carregam consigo um estigma bem demarcado pela sociedade que não precisa ser reforçado. Da mesma forma, não tem o intuito de limitar os possíveis atendimentos psicopedagógicos nem questionamentos geradores e/ou pesquisas.

referentes ao que se assimilava a respeito da área e sua atuação, tal como onde mais encontra-se como direito na Socioeducação⁴ ao longo da história.

Saliento, por fim, que durante a pesca de liames na literatura não localizei nenhum material que tivesse, de fato, construído uma ponte entre a Socioeducação e a Psicopedagogia. Pelo desejo de não me dar por vencida, procurei por aproximações que me conduziram a encontrar trabalhos com objetos, objetivos e resultados distintos, mas com aspectos semelhantes no que tangem à preocupação com a aprendizagem e com o processo de escolarização dos adolescentes em MSE. Esse movimento permitiu-me identificar questões recorrentes – conforme mencionei acima – cabíveis de intervenções psicopedagógicas, tendo em vista que a Psicopedagogia é área especializada nos processos de ensino-aprendizagem (TAVARES *et al*, 2017), que não acredita na relação linear de causa-efeito (CORSO, 2013), mas sim na inter-relação de fatores como desencadeadores de dificuldades de aprendizagem.

Oriundo dessas considerações e da notoriedade de onde urge a inserção da Psicopedagogia no campo, reflito ainda mais sobre a existência detectada de dificuldades e do indicativo de uma intervenção especializada, bem como a sua não discussão no meio acadêmico. Ademais, por ser absurdamente inquietante, ressalto a grande quantidade de resultados obtidos não só desconexos à essa proposta, como também à Socioeducação e à Psicopedagogia dissociadas, apesar do uso de palavras-chave. Quiçá, pela falta de resultados concretos, muitos tenham sido recomendados, ainda que sem vínculo direto.

2.3 Navegando pelo descompasso: uma breve tentativa de compreender os arquivos recuperados desconexos à proposta

Provocada pela prodigalidade de arquivos incongruentes apresentados, quis compreender o porquê de serem elencados pelo algoritmo durante a busca, uma vez que não se relacionavam com as palavras-chave. Na intenção de estabelecer mais conexões com este trabalho e/ou de possivelmente encontrar novas inquietações, naveguei pelos 166 resultados divergentes à temática, à Socioeducação e à Psicopedagogia (109 do LUME e 57 da CAPES), classificando-os pelo seu eixo de pesquisa em categorias para análise.

Com isso, observei os objetos de estudo que mais se repetem e no que se articulam com esta escrita – conforme demonstram a descrição no Quadro 3 e o Gráfico 1 –, tentando localizar ao longo do texto as expressões de busca que havia utilizado por meio da ferramenta

⁴Apesar da Socioeducação ter surgido em 1997, coloco dessa maneira as circunstâncias anteriores que tiveram o mesmo público alvo.

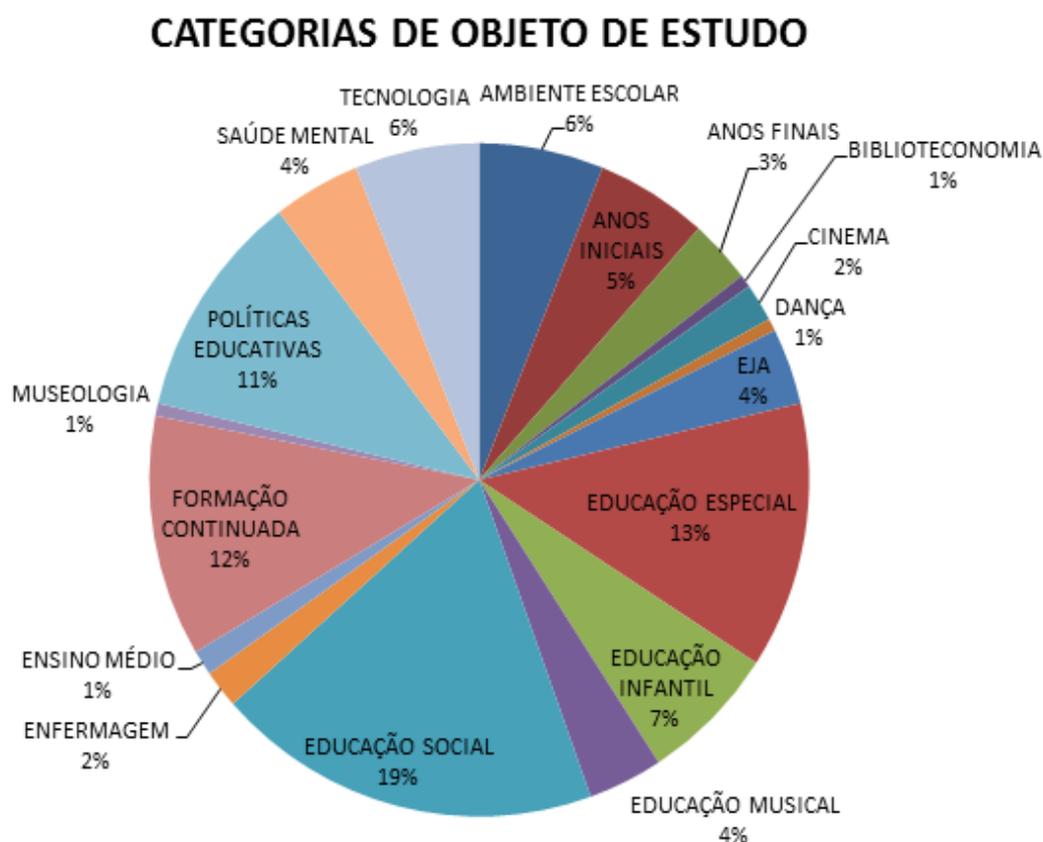
ctrl f. Ressalto que na investigação demonstrada a seguir não foram consideradas as produções supracitadas nem as que possuíam foco voltado somente a Socioeducação ou a Psicopedagogia – ainda que tenham sido mencionadas em determinados trechos. Logo, apenas de outras temáticas.

Quadro 3 - Objetos de estudo dos trabalhos encontrados desconexos à temática

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
AMBIENTE ESCOLAR	Relacionados às concepções acerca do ambiente escolar.
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Referentes a ações nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Relacionados às experiências nos anos finais do Ensino Fundamental.
BIBLIOTECONOMIA	Referentes a circunstâncias no âmbito de bibliotecas.
CINEMA	Relacionados à educação e cinema.
DANÇA	Referentes a intervenções por meio da dança.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	Relacionados a teorias e práticas na EJA.
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Referentes à Educação Especial na Socioeducação.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Relacionadas a vivências e práticas na Educação Infantil.
EDUCAÇÃO MUSICAL	Referentes a intervenções mediante a Educação Musical.
ENFERMAGEM	Relacionadas às práticas dos profissionais da enfermagem.
ENSINO MÉDIO	Referentes a experiências desenvolvidas no Ensino Médio.
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	Relacionadas à formação continuada em Psicopedagogia..
MUSEOLOGIA	Relacionadas a experiências em museus.
OUTROS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL	Referentes a ações em outros espaços da Educação Social.
POLÍTICAS EDUCATIVAS	Relacionadas a políticas voltadas para a educação.
SAÚDE MENTAL	Referentes a intervenções com enfoque na saúde mental no âmbito da Socioeducação e a incidência de medicalização.
TECNOLOGIA	Relacionadas a práticas com tecnologia na Socioeducação.

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por categorias de objeto de estudo



Fonte: elaborado pela autora.

Doravante desse agrupamento, pude observar especialmente a relação existente entre outros espaços da Educação Social e a Psicopedagogia mediante a presença de psicopedagogos nas suas equipes de trabalho (19%). De igual forma, o uso de ações da Educação Especial (13%), tal qual de tecnologia (6%), de música (4%), de cinema (1%) e de dança (1%) para práticas em múltiplas frentes de atuação, sendo a Socioeducação um exemplo, e a essencialidade do diálogo sobre saúde mental aliada a ações terapêuticas também nesse contexto (4%), bem como acerca das políticas educativas e acesso a direitos básicos (11%). Mesmo que em menor porcentagem, deparei-me com locais de educação não-escolar como museus (1%) e bibliotecas (1%) almejando um caráter socioeducativo.

Outrossim, é crucial destacar o evidente crescente desejo dos profissionais pela formação continuada no campo da Psicopedagogia (11%) e a conexão da área com o ambiente escolar a nível estrutural e organizacional (6%), também presente nas diversas vivências do percurso de escolarização, notadamente na Educação Infantil (7%), nos anos iniciais (5%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (3%), assim como na Educação de Jovens e Adultos

(4%), sendo menor no Ensino Médio (1%). Após essa análise e a verificação da discrepância com a temática proposta neste trabalho, classifiquei todas as publicações novamente a partir da localização das palavras “Psicopedagogia” e “Socioeducação” no texto, conforme pode ser verificado no Quadro 4 e no Gráfico 2, para então encontrar as razões pelas quais tais arquivos foram indicados pelo algoritmo.

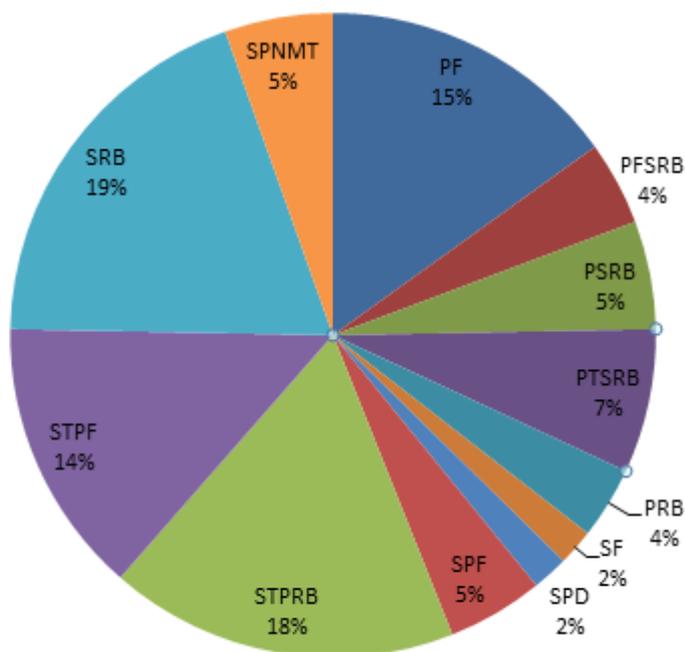
Quadro 4 - Categorização dos trabalhos desconexos à temática com base nas palavras “Psicopedagogia” e “Socioeducação”

CATEGORIA	SIGLA	CLASSIFICAÇÃO
PSICOEDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO	PF	A Psicopedagogia aparece somente como profissão de alguém que, direta e/ou indiretamente, participou do trabalho.
PSICOEDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	PFSRB	A Psicopedagogia aparece somente como profissão de alguém que, direta e/ou indiretamente, participou do trabalho e a Socioeducação é citada apenas nas referências bibliográficas.
PSICOEDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	PSRB	Tanto a Psicopedagogia quanto a Socioeducação estão inseridas somente nas referências bibliográficas.
PSICOEDUCAÇÃO NO TEXTO E SOCIOEDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	PTSRB	A Psicopedagogia é mencionada em algum momento ao longo do corpo do texto e a Socioeducação apenas nas referências bibliográficas.
PSICOEDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	PRB	A Psicopedagogia encontra-se apenas nas referências bibliográficas.
SOCIOEDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO	SF	A Socioeducação aparece somente como profissão de alguém que, direta e/ou indiretamente, participou do trabalho.
SOCIOEDUCAÇÃO E PSICOEDUCAÇÃO DISSOCIADAS	SPD	A Socioeducação e a Psicopedagogia são mencionadas no desenvolvimento como campos de pesquisa dissociados.
SOCIOEDUCAÇÃO E PSICOEDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO	SPF	A Socioeducação e a Psicopedagogia aparecem no texto apenas como formação de alguém que, direta e/ou indiretamente, participou do trabalho.
SOCIOEDUCAÇÃO NO TEXTO E PSICOEDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	STPRB	A Socioeducação é mencionada em algum momento no corpo do texto e a Psicopedagogia apenas nas referências bibliográficas.
SOCIOEDUCAÇÃO NO TEXTO E PSICOEDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO	STPF	A Socioeducação é mencionada em algum momento no corpo do texto e a Psicopedagogia somente como campo de formação.
SOCIOEDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	SRB	A Socioeducação aparece somente nas referências bibliográficas.
SOCIOEDUCAÇÃO E PSICOEDUCAÇÃO NÃO MENCIONADAS NO TEXTO	SPNMT	As palavras “Socioeducação” e “Psicopedagogia” não foram encontradas nenhuma vez ao longo do trabalho.

Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por categorias de possíveis razões de indicação do algoritmo

CATEGORIAS DE POSSÍVEIS RAZÕES PARA INDICAÇÃO DO ALGORÍTIMO



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da navegação nesse segundo agrupamento foi possível identificar distintas causas para a recuperação dos arquivos tão desconexos à proposta. Saliento que nenhum deles possuía a Socioeducação ou a Psicopedagogia como objetos de pesquisa, mas que foram mencionadas em algum grau em grande parte das produções. Os maiores resultados foram, de longe, a Socioeducação nas referências bibliográficas (19%), a Socioeducação mencionada no texto enquanto a Psicopedagogia encontra-se presente como fundamentação teórica (18%), a Psicopedagogia como formação de algum participante dos trabalhos (15%), e isso aliado à Socioeducação brevemente pontuada durante o desenvolvimento (14%).

Em seguida, está a Psicopedagogia citada ao longo da escrita e a Socioeducação no referencial (7%), a Socioeducação e a Psicopedagogia como formação de participantes (5%), a Psicopedagogia e a Socioeducação como embasamento (5%), sendo seguidas por Psicopedagogia enquanto formação e Socioeducação nas referências (4%), Psicopedagogia como alicerce teórico (4%). Os menores índices foram de Socioeducação como formação

(2%) e Socioeducação e Psicopedagogia apresentados como campos dissociados (2%). Os últimos 5% são alusivos à não localização dos termos, que se deram nos trabalhos encontrados com a enfermagem como objeto de estudo (2%).

Por fim, tendo em perspectiva os dois gráficos, é válido comentar a intrigante e considerável quantidade de resultados referentes à Educação Especial (13%), particularmente na Socioeducação. Nessas pesquisas, a Psicopedagogia não foi mencionada no corpo do texto, contudo, ocupava boa parte do referencial, deixando inquietações sobre suas articulações entre si e a delas com a Socioeducação, cabíveis de serem exploradas no futuro.

Por conseguinte, esse movimento de organização fez-me acreditar ser interessante refletir acerca da Psicopedagogia sendo utilizada como fundamentação em espaços da Educação Social, muitas vezes mencionada junto aos princípios da Socioeducação, uma vez que nos permitiria visualizar simbioses teóricas. Equitativamente, a presença de psicopedagogos nesses espaços, afinal, possibilita a observação de convergências de caráter prático e contribuições singulares extremamente pertinentes – que serão descritas no próximo segmento deste trabalho. Logo, foi possível encontrar alinhamentos e curiosidades que, embora não caibam aqui, são complementares e tão pertinentes quanto. Um mergulho mais consistente das razões em cada categoria de objeto de estudo, por exemplo, também seria válido, no entanto, a análise de conteúdo não compõe a metodologia desta pesquisa e foi efetuada somente a fim de esclarecimento no que concerne a abundância de arquivos recuperados desconexos à proposta apesar do uso de palavras-chave.

3 Enchente teórica: historicidades, simbioses e possibilidades

Neste capítulo navegarei por aspectos históricos da Psicopedagogia, da Socioeducação e de seus atravessamentos. Em seguida, irei submergir em suas convergências teóricas e viabilidades práticas, consolidando nossa ponte. Para tanto, *intercambiarei* autores de ambas as ilhas, alinhados às contribuições cartográficas de Tavares *et al* (2016) e Silva e Ramos (2017) mediante seus relatos das vivências interdisciplinares dentro do arquipélago desta proposta, que, assim como elas, busca brechas no sistema para introduzir descobertas que ressignificam vidas.

3.1 Aspectos históricos: mapeando a ilha Psicopedagogia

A Psicopedagogia é uma área multidisciplinar, que atua com enfoque preventivo, diagnóstico e curativo das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem. Compreende que os processos de apropriação e de desenvolvimento são sequenciais e possíveis para todos, mas desencadeados a partir de ritmos maturacionais e percursos próprios, que carecem ser respeitados e fomentados pelos ambientes (CORSO, 2013). Tem como objetivo “identificar os desvios e os obstáculos básicos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer dentro do esperado pelo meio social” (WEISS, 1992, p. 96). Seu campo de atuação é muito amplo, pois abrange o âmbito escolar, clínico, familiar, hospitalar e empresarial.

Oriundo da grande quantidade de crianças que enfrentavam dificuldades de aprendizagem a nível cognitivo e comportamental-social, surgiu na França no final do século XIX (ARAÚJO, 2014). Profissionais da medicina, da fonoaudiologia, da psicologia e da educação começaram a estudar a respeito, suspeitando que a responsabilidade era somente dos indivíduos acometidos. Construíram os primeiros centros médicos-psicopedagógicos em 1946 e deram início a uma concepção de “pedagogia curativa” (BOSSA, 2011), conduzida individualmente ou em grupos para proporcionar uma readaptação pedagógica. Em 1956, inspirando-se, os profissionais da Argentina visaram amenizar o fracasso escolar e passaram a buscar formação em reeducação de memória, atenção, motricidade e pensamento (ARAÚJO, 2014) a partir de uma relação entre educação e saúde, fazendo com que se desenvolvesse o primeiro curso de Psicopedagogia.

Na década de 1970, o Brasil acolheu as pesquisas e os pesquisadores argentinos no intuito de complementar a instrução acerca do fracasso escolar. Em 1972 o estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro na formação de profissionais e, em 1979, surgiu um curso regular em Psicopedagogia em São Paulo (ARAÚJO, 2014). Em 1980 foi fundada a Associação

Paulista de Pedagogia, que, em 1988, tornou-se a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) e promoveu diversos encontros nacionais, pois preocupava-se com a formação, identidade, papel, legalização e campo de atuação de seus profissionais. A área foi crescendo e delineando seu objeto de estudo: os processos de ensino-aprendizagem (SCOZ; BARONE, 2007) e suas influências cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais. Segundo Maluf e Bombonato (2007), com um cuidado especial sobre a população de baixa renda. Atualmente, são ofertados cursos no ensino superior em toda extensão nacional.

Todavia, embora a Psicopedagogia esteja legitimada pela comunidade e tenha consolidado sua fundamentação teórica e práxis, luta para se tornar um saber científico devidamente reconhecido pela legislação nacional (ARAÚJO, 2014). Conforme Bossa (2011), não é regulamentada como profissão apesar da contínua luta da ABPp, iniciada em 1997 por meio do Projeto de Lei (PL) n° 3124/97, que dispõe acerca da regulamentação da profissão de Psicopedagogo, criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicopedagogia e outras providências – que foi desporto por quatro anos, sendo aprovado em 2001 com emendas que preveem psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos exercerem o trabalho. Em seguida, entre 1999 e 2001, foram construídas diretrizes e normas para a profissão, assim como a divulgação das práticas já reconhecidas pelos resultados, saindo os primeiros editais de concursos com vagas para os profissionais da área.

A busca pela consolidação da Psicopedagogia como profissão segue desde então. Em 2013 surge a PL n° 557/2013, arquivada ao final da legislatura, tencionando que os sistemas de ensino ofereçam atendimento psicológico ou psicopedagógico aos estudantes da educação das redes públicas de educação básica. Outrossim, há projetos de lei mais específicos a nível federal (como a PL 7081/2010, que segue no aguardo da apreciação do Senado, e propende o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica) e estadual (como a PL n° 949/2019 de São Paulo que institui o Programa de Diagnóstico e apoio aos alunos com Dislexia e TDAH na Rede Estadual de Ensino). Há, ainda, algumas leis municipais/estaduais voltadas para pessoas com esses transtornos, mas que não mencionam diretamente a Psicopedagogia.

É cabível salientar que as dificuldades de aprendizagem não são consideradas necessidades educativas especiais pela legislação – o que dificulta e, por muitas vezes, impossibilita, o acesso ao atendimento psicopedagógico – embora muitos pensem que são incluídas no público acolhido pelo Atendimento Escolar Especializado (AEE) e que alguns autores defendam isso (LOMBARDI *et al*, 2016). Nas poucas exceções que são abertas dentro

do AEE das escolas, é requerido um laudo que, sem estar assegurado pelo serviço público, tende a ser proveniente de clínicas privadas, excluindo alguns estudantes. Por conseguinte, apesar da Psicopedagogia ter avançado muitíssimo nos últimos anos de existência, é perceptível a emergente necessidade de ser consolidada como profissão, bem como constituir-se em um direito assegurado por lei para todos. É crucial que o acesso a essa ilha se torne democratizado, uma vez que, de acordo com Marchesi (2006), quanto mais tarde o atendimento, mais tarde é o prognóstico, tornando mais complexo o processo de aprendizagem.

3.1.1 Aspectos históricos: mapeando a ilha Socioeducação

A Educação Social é uma área composta por diversos campos de práticas pedagógicas que não seguem a lógica de transmissão de conteúdos da didática escolar (SANTOS; MEDEIROS, 2019). Um deles é a Socioeducação, que surgiu a partir da criação das medidas socioeducativas no Estatuto da Criança e do Adolescente (MARASCHIN; RANIERE, 2011; ZANELLA, 2011; RANIERE, 2014). Todavia, no Estatuto, não há uma formulação teórica acerca de seu conceito (RANIERE, 2014). Na verdade, o termo aparece somente adjetivamente em expressões como “programa socioeducativo” e “medida socioeducativa”.

Conforme Antônio Carlos da Costa (1990), a Socioeducação consiste na evidenciação de um caráter educativo que objetiva romper com os cunhos punitivistas, coercitivos e corretivos que prevaleciam nos processos de responsabilização. O autor elaborou esse conceito durante a construção do Estatuto, inspirando-se no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1933), que narra sua experiência na Educação Social enquanto diretor de uma instituição na União Soviética que atendia a jovens abandonados e em conflito com a lei.

Para melhor compreensão da historicidade da Socioeducação, é necessário revisitar marcos políticos importantes anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente. As informações abaixo são provenientes de um estudo que realizei dos (e nos) materiais legais, reforçados pela pesquisa de Almeida e Mansano (2012). Começamos, então, pelo Período Colonial no qual, devido às Leis da Metrópole, foram fundadas as Casas de Menores em 1554, sendo as primeiras instituições no país com o objetivo de corrigir os comportamentos julgados inadequados. Nelas, ações punitivas, somadas à educação e à catequização compunham uma maneira de normatizar a população. Em 1606, com as Ordenações Filipinas, as Casas aderiram a severos castigos, como pena de morte e mutilações.

A partir do Código Penal do Império de 1830, no Período Imperial, foram estabelecidas as Casas de Correção. Eram destinadas ao acolhimento e à correção de *menores* de 14 anos acusados de cometer algum *crime*, cujo tratamento adequava-se à gravidade. Outrossim, foram criados os Asilos para Meninos Desvalidos, que iniciaram somente para os internos, abrangendo outras crianças e adolescentes posteriormente. Tinham uma perspectiva punitivista e de correção, embora tenham adotado uma concepção de transformação técnica dos indivíduos.

Na República Velha, o Código Penal da República manteve as Casas de Correção. Fernandes (2017) comenta que, em 1889, as políticas e leis destinadas a esse público aderiram a um cunho paternalista, que acreditava em disciplinar, reabilitar e identificar os que necessitavam de proteção e de reforma. Em 1890, as instituições ganharam um conjunto de funções com caráter educativo (escola), profissional (fábrica) e punitivo (prisão). Em 1927 foi elaborado o Código de Menores do Brasil, desencadeando um novo marco: o Código de Mello Mattos, que proibiu o uso da mão de obra de *menores*, instituiu o Serviço Social enquanto profissão, fixou a maioria em 18 anos e assegurou abrigos destinados a receberem *menores em situação de delinquência* ou abandono.

Na Era Vargas, o Decreto- Lei 3.799/41 vigorou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) no qual o cunho punitivista prevalecia e orientava correção/repressão, tal como um tratamento diferenciado para *delinquentes*, ficando conhecido como “Fábrica de Criminosos”. Já na época da Ditadura Militar, a Lei Federal 4.513/64 e Constituição Brasileira de 1967 resultaram na Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) com o intuito de substituir a concepção presidiária pela educacional – o que só ocorreu na legislação. Ainda, cresceram os debates acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil doravante das lutas pelos Direitos Humanos, fazendo com que o Código de Menores fosse revisado e trouxesse a expressão “*menor em situação irregular*”, a criminalização da pobreza, o início do Sistema Sócio Penal e o surgimento do Educação Social de Rua.

Atualmente, na Nova República, tivemos grandes avanços com a Constituição de 1988, que declara as crianças e adolescentes como prioridade do Estado. Semelhantemente, em 1990, com a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e a criação do Estatuto, promoveu a Doutrina de Proteção Integral e desencadeou mudanças de organização, superando as instituições e medidas de recuperação de *menores infratores* mediante a implantação das Unidades de Atendimento Socioeducativo. Com isso, o Estado reconheceu os adolescentes enquanto sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento e buscou

encerrar as ações de caráter punitivista, assegurando responsabilizações com sentido que os contemplam em sua totalidade, até mesmo de forma educacional e assistencial.

Para tanto, previu seis medidas socioeducativas (MSE), que se dividem entre o meio aberto e fechado. São elas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). O⁵ adolescente, ao ser abordado pela polícia após cometer o ato infracional, é encaminhado à Divisão Especial da Criança e do Adolescente (DECA) mais próxima, onde inicia seu processo judicial. Recebe uma das medidas, diferindo-se do sistema penal adulto devido a seu cunho reflexivo educacional. São aplicadas por um juiz que considera as suas circunstâncias, capacidade de cumprimento e gravidade do ato na hora de defini-la e sua duração (BRASIL, 1990). Se destinado ao meio fechado, é levado para a entidade de atendimento definida (BRASIL, 2012). Se for ao meio aberto, é encaminhado para o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de sua região, que o direciona para uma unidade de execução (UE) onde cumprirá sua responsabilização.

Outrossim, o Estatuto apresentou novas nomenclaturas, que pretendem transcender a culpabilização e o fortalecimento de estigmas: de *menores* à adolescentes; de *menores infratores* à adolescentes em conflito com a lei; de *crime* a ato infracional; de *punição* à responsabilização. No Estatuto está o começo do debate sobre a ilha Socioeducação que foi, então, oficializada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, BRASIL, 2012).

3.1.2 Atravessamentos históricos

Percebe-se certa preocupação com a educação das crianças e adolescentes desde o Período Colonial apesar de, na época, estar aliada ao processo de catequização e deturpada pela busca de normalização. No Período Imperial isso também é visível, especialmente durante a criação do Asilo para Meninos Desvalidos, composto por dez escolas públicas de instrução primária do primeiro grau no município da Corte. Semelhantemente, na República Velha, quando as instituições inauguraram um novo conjunto de funções, sendo uma delas a escola com caráter educativo articulada ao trabalho em fábricas (FERNANDES, 2017), sem perder o cunho punitivista. Ainda nesse período, o Código de 1979 dispôs, no título V, sobre

⁵ Utilizamos o gênero masculino por ser o que compõe majoritariamente o público atendido.

“As medidas de assistência e proteção”. Mais precisamente no capítulo I “das Medidas Aplicáveis ao *Menor*”, encontra-se um importante atravessamento

Art. 14. São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária:

I - advertência;

II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;

III - colocação em lar substituto;

IV - imposição do regime de liberdade assistida;

V - colocação em casa de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (BRASIL, 1979, grifos nossos)

Embora tenha feito diversas buscas – das mais abrangentes nos *sites* de pesquisa às mais diretas nos federais – não localizei nenhum documento explicitando o que era compreendido por “estabelecimento psicopedagógico” na época, nem quais atividades eram nele desempenhadas. Entretanto, sabemos que a Psicopedagogia foi instaurada no Brasil na década de 70 (ARAÚJO, 2014; BOSSA, 2011). Logo, é interessante refletir acerca de que imediatamente sua potencialidade foi associada às medidas destinadas a crianças e adolescentes, apesar de não ter a devida valorização e continuidade nas legislações seguintes – o que, infelizmente, não surpreende já que até hoje a área não teve o devido reconhecimento legal.

Portanto, nas leis socioeducativas seguintes, a Psicopedagogia não tornou a aparecer, fazendo-me questionar se seria assim em um cenário onde a profissão estivesse adequadamente regulamentada. É um grande desafio pesquisar a atuação do psicopedagogo institucional para além da escola: o campo da Educação Social não é muito abordado apesar de, na prática, estar em crescente desenvolvimento (TAVARES *et al*, 2016). Ainda, é intrigante pensar que o SINASE (BRASIL, 2012) assegura profissionais da educação compondo a equipe interdisciplinar, mas não especifica quais, abrindo margem para psicopedagogos; bem como prevê a inserção dos adolescentes na rede pública da educação, porém não aborda circunstâncias de dificuldades e transtornos de aprendizagem – mesmo que já dirija a devida atenção a transtornos mentais e deficiências.

3.2 *Submersão interinsular: simbioses teórico-práticas*

As medidas socioeducativas têm como objetivo a responsabilização, a integração social e a garantia de direitos individuais e sociais, tal como a desaprovação da conduta infracional (BRASIL, 2012). Sendo assim, apesar do cumprimento ser compulsório, há uma

“função pedagógica que contribui para o desenvolvimento do adolescente como sujeito social” (VIDAL *et al*, 2015, p.176). Cada unidade de atendimento tem sua metodologia de trabalho (OLIVEIRA, 2015) e cada indivíduo tem suas singularidades com subsídios importantes para o acompanhamento, que será feito pelos/as socioeducadores/as (VIDAL *et al*, 2015). Portanto, a Lei Federal 12.594/12 (BRASIL, 2012) prevê a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), que deverá ser construído juntamente ao responsabilizado e sua família.

O PIA contempla as demandas educacionais e assistenciais dos socioeducandos, visando a garantia de seus direitos até então não devidamente atendidos. Na experiência de Goulart (2019), no Programa de Prestação de Serviço à Comunidade, tais demandas são detectadas e acompanhadas por seus/suas socioeducadores/as de referência sob a premissa de *fazer com*⁶ ao invés da de encaminhamento (VIDAL *et al*, 2015). Para isso, as equipes são compostas por profissionais de diferentes áreas, que se articulam a toda uma rede de proteção e enxergam os adolescentes em suas totalidades, capazes de ir desde a conquista da identidade a consultas médicas. Por conseguinte, infiro que uma das convergências interinsulares encontra-se no momento de construção do PIA, afinal é fundamentado no olhar e na escuta sensível existente desde o primeiro encontro da UE com o adolescente.

Exemplificando: para a Socioeducação é necessário conhecer quem chega, suas especificidades individuais e coletivas, entendendo que esse adolescente pode se apresentar de forma rígida até que se sinta acolhido, em virtude dos sentimentos que a responsabilização, as possíveis violências sofridas na apreensão policial, a provável desvalorização de sua voz nas audiências e outros aspectos podem desencadear (VIDAL *et al*, 2015). Para a Psicopedagogia, o sujeito que chega precisa ter suas singularidades (re)conhecidas para compreensão da natureza de suas dificuldades, sem estabelecer relações de causa-efeito, enquanto averigua-se o interjogo de fatores que podem facilitar ou inibir sua aprendizagem (CORSO, 2013). Complementam Tavares *et al*.(2016, p.11)

A constante reflexão sobre as questões sociais relacionadas ao histórico de vida do adolescente [...] a prática do ato infracional e o processo, até o indivíduo chegar ao serviço, para que assim, se possa cumprir a medida socioeducativa [...] às vezes é um caminho longo. Há uma busca dos profissionais e inclusive do psicopedagogo,

⁶ Essa é a metodologia de trabalho do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), mas sabemos, segundo Craidy (2015), que não é a realidade de todas as UE, pois muitas ainda agem sob uma responsabilização sem sentido, beirando o punitivismo.

em compreender melhor as questões sociais, políticas, culturais, emocionais entre outras que interferem no desenvolvimento do sujeito e conseqüentemente na sua aprendizagem e na relação com o conhecimento.

Doravante, é necessário entendermos a razão pela qual o prefixo “sócio” foi incorporado à educação e a preocupação do campo com a garantia de direitos. Craidy (2015, p. 75) afirma que é oriundo do público à quem se destina, “adolescentes que tiveram sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que viveram ou vivem, que podem ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçada numa macroestrutura social opressiva”. Logo, não há como dissertar acerca da ilha Socioeducação sem evidenciarmos a existência de um sistema que recebe manutenção diária, segregando e escoando à margem uma parcela específica da população – que tem história, classe, cor, gênero, e, distante da mão do Estado, precisa encontrar formas de existir e resistir.

Silva e Ramos (2017) reafirmam isso ao apontar que um efetivo panorama inclui o contexto social, cultural, político, econômico e como esses fatores irão influenciar na (re)construção de identidade. Contudo, isso não significa que não há adolescentes provenientes de famílias com melhores condições financeiras cumprindo medidas socioeducativas, somente que essa parcela é significativamente menor em relação à anterior. Novamente, ressalto que não é uma tentativa de construir um “perfil” ou de perpetuar um estigma, já que existem incontáveis exceções, mas é impossível e anticientífico não considerarmos os atravessamentos sociais, uma vez que “para respeitar o direito dos outros é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos” (CRAIDY, 2015, p.74), especialmente quando o interjogo desses atravessamentos, na ilha Psicopedagogia, podem propiciar ou inibir a aprendizagem.

Do mesmo modo, não é sinônimo de que todos os adolescentes em situação de vulnerabilidade irão cometer um ato infracional e/ou terem dificuldades de escolarização. Em 1997, Lahire enfatizou que só podemos compreender os resultados das aprendizagens e os comportamentos escolares de alguém se, independentemente de classe social, reconstruímos a rede de interdependências familiares “através da qual constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais” (p. 19). Portanto, em sua pesquisa, numa tentativa de não generalizar, ele estuda 26 famílias operárias no intuito de entender a razão de algumas experienciarem o sucesso escolar e outras não, relacionando essa situação

com a vivência familiar em cinco categorias que podem influenciar o desempenho de sua/s criança/s: as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; as formas familiares de investimento pedagógico.

Isto posto, antes de deter-me sobre onde localiza-se o potencial da Psicopedagogia na Socioeducação, é necessário explicar um pouco mais a respeito do trabalho socioeducativo, que engloba o âmbito da responsabilização, realizada pelos/as orientadores/as da medida; a de garantia de direitos, desenvolvida pelos/as socioeducadores/as mediante o acompanhamento individual. Em ambas permeia o cunho educativo por meio da ampliação de repertórios e da construção de sentido para a MSE, que é fortalecida pelo cuidado e amorosidade tecido junto ao vínculo entre os socioeducandos e a equipe. Vidal *et al.* (2015, p. 178) comentam que

Isso fica em evidência quando comentam sobre as dificuldades financeiras e a necessidade de conseguir o primeiro emprego; a vontade de voltar a estudar e as negativas da escola; quando o fato de não ter uma carteira de identidade começa a ser um problema. Essas dificuldades trazidas podem tornar-se o eixo central do acompanhamento uma vez que, no estar com, novos sentidos vão sendo produzidos e uma relação de proximidade começa a ser estabelecida entre educador e adolescente. Assim, a demanda gerada durante o acompanhamento – o percurso até o órgão que confecciona o documento, ou a ida à escola em busca de vagas – podem gerar outras formas de (re)conhecer o jovem, de conhecer sua vida e assim saber – como unidade de execução de medida – a melhor forma de fazer a diferença.

Destarte, o resultado encontra-se *entre* os sujeitos envolvidos e não *no* indivíduo, mais precisamente na intersecção entre o adolescente e o/a socioeducador/a ou ambiente socioeducativo (OLIVEIRA, 2014), que o enxerga em sua totalidade e contempla suas diferentes demandas. Todavia, como aponta Perez (2019), corriqueiramente as questões referentes à aprendizagem não são tão aprofundadas para além da efetivação da matrícula, ainda que se encaixem à dimensão educativa da medida e existam aspectos que careçam atenção, como os mencionados no segmento de liames da literatura⁷. Isso ocorre devido à

⁷ Disparidade idade/ano (MELLA, 2017; DALMOLIN, 2012), evasão escolar (PIRES, 2018; FREITAS, 2017; DALMOLIN, 2012; QUINELATTO, 2015), dificuldade em estabelecer sentido para a aprendizagem e para o ambiente escolar (PEREZ, 2018; ANDRADE, 2017), situações de fracasso escolar (DALMOLIN, 2012; ANDRADE, 2017; QUINELATTO, 2015)), ansiedade e estresse pelo processo socioeducativo (ANDRADE, 2017), desigualdade social aliada à dificuldade de acompanhar o conteúdo (SOUTO, 2018; MELLA, 2017).

enchente de demandas que surgem, juntamente à responsabilização em si – daí a crucialidade da Psicopedagogia fazer-se presente na equipe. Conforme Tavares *et al.* (2016, p. 21)

O olhar desse profissional é diferenciado desde o acolhimento com o adolescente e/ou jovem e sua família, pois identificará de que forma se construiu e se constitui o aprendizado dos indivíduos e/ou grupo de pessoas. Podendo, enfim, traçar um plano de trabalho voltado a essa especificidade, seja na construção do PIA, na preparação de atividades pedagógicas e didáticas, na execução e condução de trabalho em grupo e oficinas, na discussão de casos, na contribuição com a equipe para se repensar objetivos, melhorias, avanços, intervenções e discussões problemáticas.

À vista disso, acredito que a Psicopedagogia é capaz de contribuir nesses elementos tangentes à escolarização, mas, sobretudo, na resignificação da aprendizagem, afinal ela “nasce das buscas em compreender as razões e os obstáculos que aparecem” (TAVARES *et al.*, 2016, p.18). Ressalto, então, que há duas dimensões da aprendizagem na MSE: a que já acontece, promovida pela construção de sentido para a responsabilização e ampliação de repertórios; a que pode ser melhor explorada pela Psicopedagogia, relacionada à apropriação de conhecimentos e às demais situações observadas na pescagem de liames na literatura.

Segundo Corso (2013), a aprendizagem, tal como o desenvolvimento, é um processo dinâmico e interativo que engloba o sujeito na sua totalidade de corpo, cérebro, razão e emoção, fazendo com que seja necessário expandirmos as experiências humanas mediante ações significativas. Quando abordamos diretamente os problemas nesse percurso, falamos de duas categorias: dificuldades e transtornos

Dificuldades são o resultado de um baixo rendimento escolar em consequência de muitos fatores isolados ou em interação, como falta de interesse e motivação, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola. Nesses casos, de um modo geral, um trabalho pedagógico efetivo e/ou adaptações nas propostas pedagógicas são estratégias capazes de promover avanços na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são, em geral, de percurso, transitórias, e tendem a desaparecer à medida que são sanados os fatores causadores das mesmas. Quando se trata de transtornos, as alterações nos padrões normais de aquisição de habilidades estão presentes desde os estágios iniciais do desenvolvimento, pois estes estão ligados a aspectos neurobiológicos. Portanto, os transtornos são mais persistentes e, mesmo com apoio especializado, podem não evoluir significativamente (CORSO; MEGGIATO, 2019, p. 58).

Entretanto, construir uma ponte entre as ilhas Psicopedagogia e Socioeducação não significa que todos os socioeducandos vivenciem um problema de aprendizagem devido às questões pescadas que tendem a ser recorrentes. Na verdade, a contribuição da Psicopedagogia pode ser tanto preventiva quanto terapêutica, já que “o psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento clínico ou institucional” (ACAMPORA, 2013, p. 19). Logo, o entrelaçar dessas ciências não é sinônimo de patologizar os adolescentes em MSE, pois cada um têm suas singularidades e, ainda que possam ter impasses na aprendizagem, isso não determina a existência de transtornos.

Ademais, como contribuições práticas, no que tange à perspectiva preventiva, observo que “a Psicopedagogia pode oferecer caminhos para o favorecimento de aprendizagens e desenvolvimentos saudáveis” (CORSO, 2013, p. 14), o que tem potencial para contribuir contra os aspectos ansiogênicos e estressantes do processo socioeducativo (VIDAL *et al*, 2015). No que concerne ao diagnóstico, tendo em vista a grande quantidade de evasão e disparidade idade/série, Vinocur (1998, p.97) comenta que “discrepâncias significativas de desempenho nas diferentes situações vêm a ser de grande utilidade diagnóstica, já que podem contribuir diretamente para o levantamento de hipóteses a respeito das causas”. Conseqüentemente, quando for o caso, tem capacidade de detectar um transtorno que até então não fora percebido – quem dirá acompanhado –, ou uma dificuldade que também precisará ser trabalhada para ser superada, logo, também cabível de intervenção. E, no tocante a essa, Carvalho (2008) menciona que a Psicopedagogia pode vir a eliminar ou minimizar o problema.

Em consonância com Silva e Ramos (2017), acredito que aventar essa interface é propor equidade nos atendimentos aos adolescentes, pois pode promover o desenvolvimento pessoal e social, (des)construção e apreensão de novos valores, levando em consideração as peculiaridades existentes da etapa da vida em que se encontram, possibilitando um melhor relacionar consigo mesmo, com sua família e com tudo que integra a sua circunstância. Com isso, adolescentes que não foram vistos na escola, talvez por não estarem nela, e que nem teriam condições de acessar o serviço poderão ser contemplados, uma vez que não há políticas públicas que possibilitem o acesso público da Psicopedagogia no Brasil e que esse pode ser o único contato com profissionais especializados para ajudá-los a ressignificar a aprendizagem – tão necessária para se aventurarem por novos continentes.

3.3 Emersão para as possibilidades: as facetas do cubo de Syracuse

Golbert e Moojen (1996) nos convidam a compreender melhor as causas dos problemas de aprendizagem mediante o cubo de Syracuse, no qual as facetas representam diferentes áreas da vida do sujeito e devem ser cuidadosamente observadas. Elas dizem respeito, então, às dimensões biológicas, familiares, escolares, características das tarefas e individuais. Para as autoras (p.85) “cada face do cubo não deve ser considerada independente das demais. Tal como fizeram Picasso e outros cubistas, é importante olhar o cubo para além do realismo visual e das leis da perspectiva, representando os objetos”. Posto isso, saliento desde já que ter uma faceta afetada não significa a existência de um transtorno/dificuldade de aprendizagem ou que se tenha localizado a “raiz” de um.

Assim, não caímos na perspectiva de reação linear de causa-efeito (CORSO, 2013) nem em rasas generalizações, já que várias causas geram vários efeitos, podendo se tornar causas de novos efeitos (GOLBERT; MOOJEN, 1996). No tocante à Socioeducação, adiantando-nos facetas a serem observadas no âmbito, Craidy (2015, p.75) comenta que “na família, com frequência, é necessário resgatar laços, recompor rupturas nem sempre fáceis e muitas vezes dolorosas. Na escola, há que se recuperar defasagens, frustrações e abandonos. Na comunidade, há de se buscar espaços de inserção e de realização”. Predebon e Giongo (2015) também contribuem ao salientar que a maioria está em situações de uso de drogas, baixa escolarização, residência em bairros de classe baixa e ausência de uma rede familiar de apoio, pois a família também se encontra em situação de vulnerabilidade social.

Dessarte, o/a psicopedagogo/a age como um detetive atrás de pistas para compreender os impasses na aprendizagem, “procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos” (FERMINO, 1996, p.128), logo, sua inserção na Socioeducação não se daria de forma distinta. Portanto, neste subcapítulo abordarei cada uma das facetas do cubo, entrelaçando-as a situações do cotidiano socioeducativo, com o intuito de elucidar as possíveis contribuições da Psicopedagogia ao intercambiar seus autores. Enfatizo, mais uma vez, que não são todos os socioeducandos que estão postos diante dos elementos que pontuarei, nem que aqueles que estão vivenciando problemas de aprendizagem passam por isso em decorrência das questões a seguir, mas que, por serem frequentes, serão contempladas.

3.3.1 *Faceta biológica*

A faceta destinada aos fatores biológicos trata dos aspectos genéticos que devem ser cuidadosamente considerados enquanto condição balizadora do trabalho de uma forma não limitante, uma vez que “é evidente que os fatores hereditários ou constitucionais condicionam o desenvolvimento intelectual, existindo uma continuidade entre os processos puramente biológicos e os de adaptação ao meio” (GOLBERT; MOOJEN, 1996, p. 87). Ela está mais articulada aos transtornos de aprendizagem, como nos casos de disgrafia, discalculia e dislexia, que, apesar de acompanharem os sujeitos ao longo de suas vidas, têm a possibilidade de serem remediados com atendimento especializado.

Para tanto, são mapeados e diagnosticados por meio da atuação de uma equipe interdisciplinar, contando com os saberes da Psicopedagogia, que é investigativa no processo ao observar as condições de (não) aprendizagem, constantemente levantando hipóteses e reformulando-as com base no trabalho reflexivo e questionador (SISTO, 1996, p. 134). São detectados, comumente, a partir de uma defasagem superior a dois anos da norma estipulada, contanto que não tenha sido ocasionada por faltas de oportunidade de aprendizagem ou de instrução adequada (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). No entanto, na Socioeducação, pela quantidade de tempo que os adolescentes costumam estar longe da escola e a quantidade de relatos acerca de avanços sem apropriação do conteúdo, a norma talvez não seja tão indicativa, uma vez que as aprendizagens são sequenciais e, quando avançam sem apreender totalmente, podem encontrar impasses mais adiante, adentrando, possivelmente, num efeito “bola de neve”.

Um dos sinalizadores dessa faceta é a presença de casos na família, porém é imprescindível se considerar que muitos adolescentes em MSE estão em acolhimento institucional, sem conhecer suas famílias e propensões genéticas – o que pode dificultar a anamnese psicopedagógica e indicar necessidade de utilização de outros instrumentos. De toda forma, quanto mais cedo se diagnosticar os casos em que é preciso, maiores resultados são vistos nas intervenções, já que as informações biológicas são condições potenciais, mas é o ambiente que promove as oportunidades que concretizam o desenvolvimento (CORSO, 2013). Destaco, por fim, que essa faceta corriqueiramente passa despercebida pela ilha Socioeducação, que tem se ocupado de uma enchente de muitas outras demandas.

3.3.2 *Faceta familiar*

A família é considerada como a base dos indivíduos por ser onde passamos mais tempo, aprendemos nossos valores e construímos nossas motivações. No que tange ao cubo de Syracuse, Golbert e Moojen comentam que é capaz de representar um importante fator de desajustamento quando os responsáveis “são instáveis e/ou insensíveis às necessidades afetivas das crianças, não lhes oportunizando intercâmbio linguístico adequado, situações de brincar e de disciplina, autonomia, independência e interação” (1996, p. 88), pois pode fazer com que não se sintam devidamente protegidos e validados. Contudo, nenhuma família é completamente patológica (MACEDO, 1994), mesmo que não corresponda a alguns padrões normativos.

Logo, essa faceta precisa ser observada e descrita com cuidado, pois “nenhuma configuração familiar é melhor do que outra, no sentido de que a família é o que tem sido possível ser em função de seu contexto” (MACEDO, 1994, p. 200). Não cabe julgar se são “boas ou ruins” pela presença ou ausência de problemas; para o autor, “é melhor se falar em famílias funcionais (que promovem o crescimento de seus membros) e disfuncionais (que bloqueiam o crescimento de seus membros)” (IDEM, p. 188). Às vezes, agir de forma disfuncional configura-se como estratégia para lidar com as adversidades.

Consequentemente, necessitamos compreender que existe um fator que incide sobre as famílias: o social. Ainda conforme a autora supracitada, a família tem o intuito de promover um ambiente adequado para a sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros, entretanto, “é parte de um contexto mais amplo que é o sistema social, sendo moldada por ele” (MACEDO, 1994, p. 187). Dito isso, ressalto que Paiva e Medeiros (2015) apontam que a maior parte das famílias de adolescentes em MSE têm acesso precário aos direitos sociais básicos e uma série de problemáticas relacionadas a tal precarização. Por conseguinte, não podemos desconsiderar o sistema em que estamos inseridos e a sua lógica capitalista.

Golbert e Moojen (1996) também evidenciam que a qualidade de nutrição, de estimulação, do clima emocional, as influências socioculturais e demais afetividades podem favorecer ou não a aprendizagem. Para elas, o prejuízo desse estresse é seu efeito sobre as relações e o grau de coesão familiar. Dessa forma, o contexto social é essencial na construção e definição das características estruturais e funcionais (MACEDO, 1994), fazendo com que nos atentemos para as condições que estão expostas grande parte das famílias pobres que se relacionam aos problemas sociais como alcoolismo, violência doméstica, abusos, maus tratos à população infanto-juvenil etc. (MEDEIROS; PAIVA, 2015). Tendo isso em perspectiva, o

SINASE (BRASIL, 2012) dá atenção à família e salienta seu papel para a socioeducação, bem como a necessidade de assegurar-lhe as condições para o cuidado dos adolescentes.

Branco *et al.* (2008); Dias, Arpini e Simon (2011); Brambilla (2012); Yokomiso (2013) trazem que, apesar das vulnerabilidades, é imprescindível o suporte familiar para o cumprimento da medida, se possível sendo presente nas propostas promovidas com esse objetivo pelas unidades de execução. Silva e Ramos (2017) defendem que a interface com a Psicopedagogia intervém em histórias que se repetem, nesses vínculos fragilizados. Com isso, observamos que tanto a Socioeducação quanto a Psicopedagogia consideram aspectos familiares, todavia, as implicações que incidem na aprendizagem do adolescente não são tão aprofundadas no acompanhamento socioeducativo, tensionando a possibilidade de inserção psicopedagógica.

Além disso, há o contexto dos socioeducandos em situação de acolhimento institucional cujas famílias constituem-se, na maioria das vezes, na equipe que lá trabalha – e é constantemente rotativa. Esses trazem a bagagem do pouco tempo passado com seus laços biológicos e/ou do não tempo compartilhado com eles. Conforme Iannelli *et al.* (2015), as ausências desses vínculos afetivos positivos podem configurar vários sentimentos como, por exemplo, insegurança, tristeza e rejeição, acarretando o aumento de conflitos e dificuldades de aprendizagem. Portanto, a ponte entre essas ilhas é necessária devido ao campo de atuação ser macro e com demandas complexas (SILVA; RAMOS, 2017). Tendo em vista todas essas questões do eixo familiar, sobressai-se a crucialidade da Psicopedagogia para localizar os impactos gerados por elas, tal como intervir quando necessário.

3.3.3 *Faceta escolar*

A escola é, depois da família, o espaço no qual as crianças e adolescentes passam mais tempo – ou deveria ser. Golbert e Moojen (1996) apontam essa faceta juntamente ao fato de que a escola pública não sabe lidar com as diferenças sociais e culturais, contribuindo para a exclusão dos que nela ingressam. Mesmo assim, há muitos que resistem e ocupam o espaço que lhes é direito, chegando ao meio socioeducativo corriqueiramente com uma grande disparidade idade/ano e, ainda mais raramente, na etapa prevista. Nesses casos, penso que a Psicopedagogia pode atuar de forma preventiva, entendendo que o processo socioeducativo é capaz de ser extremamente estressante (VIDAL *et al.*, 2015). Dependendo da defasagem idade/ano e das queixas que trazem, numa perspectiva mais diagnóstica e interventiva.

Agora, tratando dos primeiros elementos que me fizeram vislumbrar nossa ponte, é imprescindível retomar que a maior parcela de adolescentes está fora da instituição escolar quando comete o ato infracional (DALMOLLIN, 2012), em congruência com a afirmação de Marchesi (2006) acerca de ser na adolescência em que se manifesta a maior rejeição pela escola. Logo, o fracasso e a evasão escolar permeiam muitas discussões pautadas dentro das MSE (TAVARES *et al*, 2016), tornando visível o quanto a escolarização deixou de ser significativa. Craidy – dialogando com Marchesi (2006) ao comentar que as experiências de aprendizagem, os êxitos, os fracassos e o reconhecimento são criadores de maior ou menor vinculação e compromisso com os objetivos escolares – salienta que

As razões do atraso e da exclusão escolar são múltiplas, mas têm muito a ver com a dificuldade das escolas de acolher [...] As escolas se recusam a matrícula sob o pretexto de não terem vagas ou simplesmente porque sabem que o adolescente em questão teve problemas em outra escola, ou que está há tempos fora da escola ou ainda porque está em defasagem idade/série. Neste sentido, o encaminhamento para EJA, quase sempre à noite, é estratégia generalizadas das escolas para se ‘livrarem’ de adolescentes que completam 15 anos e estão em atraso escolar. Como acompanhar os conteúdos em EJA fica ainda mais difícil do que na escola regular, e a ida à escola à noite oferece problemas de diferentes ordens, a evasão precoce é o resultado mais evidente (2015, p. 82).

Perez (2019) especifica outras das diversas razões pelas quais os adolescentes do âmbito socioeducativo saem da escola: excesso de faltas, mudança de território, brigas/risco por conflito de facções, preguiça, falta de motivação, não gostar do espaço, privação de liberdade, impasses com a equipe docente e as tarefas propostas e, principalmente, necessidade de trabalhar. A autora relata que os dados obtidos fizeram com que ela entendesse que a maioria dos jovens já não tem a perspectiva de voltar para a escola e não atribuem sentido a ela em suas trajetórias. Também identifica que a maior parte está inserida em um contexto de vulnerabilidade social nas periferias, onde o Estado não cumpre sua função, refletindo na necessidade do trabalho, por vezes informal e até mesmo em situação ilegal no tráfico de drogas. Ela (2019, p.45) defende que

os valores burgueses historicamente atribuídos ao currículo escolar, excluem qualquer perspectiva dissociada da normativa meritocrática de um futuro para os filhos da classe trabalhadora, na qual esses jovens se enquadram, pois, mesmo que

os filhos dos ricos também cometam atos infracionais, é irrisório o número de adolescentes (até mesmo de classe média) no sistema socioeducativo [...] Isso faz com que essa juventude não deseje estar na escola e encontre outros caminhos.

Portanto, é cabível retomar as questões sociais que atravessam a vida desse público e afetam a escolarização (MELLA, 2017; SOUTO, 2018), bem como complementar com a afirmação de Golbert e Moojen acerca da distância entre a cultura do sujeito e dos colegas “em termos de padrões de comportamento, valores, material escolar, linguagem e conteúdos funciona como fator de distanciamento e/ou discriminação, nos níveis socioeconômicos favorecidos ou desfavorecidos” (1996, p. 89). Além disso, quando a fome fala mais alto, a educação se torna uma tarefa secundária, e, para Craidy (2015, p. a79), “a exclusão da escola e/ou as dificuldades de integração nela com múltiplas reprovações é um dos caminhos para o ato infracional”. Logo, na minha experiência e na de Perez (2019), pelo índice e a tentativa de reduzir a reincidência, frequentemente um dos pontos nos PIAs é a matrícula na escola.

Ela comenta que em sua prática era surpresa ouvir que o socioeducando estudava justamente por ser tão comum a demanda de matrícula, às vezes solicitada em medida protetiva⁸. Relata que assim que efetivada, era seguida pela preocupação com as passagens para o transporte público e com a própria permanência, tendo em vista que grande parte não permanece na escola. Com isso, observamos o cuidado dos/as socioeducadores/as com a escolarização, mas que não se aprofunda em questões que podem ser, por exemplo, as motivadoras para a não permanência – abrindo margem e urgência para ações psicopedagógicas que intervenham não só no vínculo escolar, mas também na aprendizagem, afinal ficar na escola vai muito além da conquista da vaga e passagem (que, obviamente, não deixam de ser também importantes). Isto posto, acerca da realização da matrícula há outra questão que precisa ser levantada: a exclusão velada

A recepção agressiva ao pedido de matrícula, as reprimendas feitas *a priori* em virtude do medo de que os adolescentes possam ter um comportamento difícil, fazem que desde o primeiro contato eles se sintam intimidados, mal recebidos, sem espaço de acolhimento e tenham reações de se autoexcluírem ou de sentirem dificuldades em se integrarem na escola, A complexidade da vida escolar comporta desafios de diferentes ordens, seja de aprendizagem seja de relações (CRAIDY, 2015, p. 82-83).

⁸Aplicada pelo juiz como encaminhamento e será conferida ao final do processo socioeducativo.

Nesses desafios são onde o/a psicopedagogo/a tem potencial para se inserir, especialmente no que concerne ao diálogo e ao auxílio da construção de sentido e compromisso, uma vez que “a percepção do aluno de que se conta com ele e de que pode participar de alguma maneira das decisões que o afetam contribui para motivá-lo e para evitar que abandone as atividades escolares” (MARCHESI, 2006, p. 39). Outrossim, pode facilitar a redução do descompasso entre a escola e os interesses dos socioeducandos (TAVARES *et al*, 2016), contribuindo em articulá-la com a contemporaneidade (CORSO, 2013) para superar o desgaste existente, fazendo o diagnóstico e intervenções que venham ser necessárias.

Por fim, é preciso comentar a importância do olhar psicopedagógico sobre os adolescentes do âmbito socioeducativo em situação de acolhimento institucional, pois, apesar de serem os que costumam já estar na escola, a vivência nos abrigos pode causar baixo rendimento escolar, dificuldades na aprendizagem e nas relações interpessoais (PAULA *et al*, 2014). Além disso, Abaid e Dell'Aglio (2014) ressaltam que a escola tem se mostrado falha no seu papel protetivo para esse público mediante o apontamento de altos percentuais de reprovação, expulsão e situações de agressão, ameaça ou humilhação, sobretudo por parte dos colegas.

3.3.4 Faceta relacionada às características da tarefa

Essa faceta é colocada por Golbert e Moojen (1996, p. 90) porque “muitas das dificuldades de aprendizagem são determinadas pela desconsideração das reais possibilidades de as crianças fazerem frente às tarefas propostas e/ou da qualidade dessas tarefas”, causando impasses que, se não forem superados, podem desencadear o famigerado efeito “bola de neve”. Esses aspectos específicos da aprendizagem que tangem à apropriação de conteúdos, como comentei anteriormente, não têm sido muito explorados no âmbito socioeducativo, por vezes passando despercebidos quando carecem de intervenções direcionadas. Por conseguinte, essa pode ser uma das maiores contribuições da Psicopedagogia.

Concernentemente, é crucial a compreensão de que a aprendizagem não se dá de forma individual, ela deve ser guiada pelo professor e, “para se conseguir isso, os docentes devem tornar visíveis seus objetivos e explicar a seus alunos que tipo de atividade vão realizar” (MARCHESI, 2006, p. 35). Semelhantemente, as práticas avaliativas também precisam ser comentadas, pois “muitas vezes constituem aplicação de provas aversivas, avaliam apenas o grau de memorização dos conteúdos, independentemente da obtenção dos

significados, deixando, de avaliar o real nível de aprendizagem do aluno” (GOLBERT; MOOJEN, 1996, p. 91), excluindo ainda mais os indivíduos. Tais questões necessitam ser pontuadas devido ao fato de que as estratégias cognitivas que facilitam a aprendizagem e o processo de escolarização não são inatas aos sujeitos: embora alguns se apropriem delas sozinhas, precisam ser ensinadas para que haja condições equitativas de apreensão.

Para Marchesi (2006), essas estratégias são aprendidas e sua utilização eficaz depende da forma como a informação é construída, “se está, por sua vez, bem estruturada, e se proporcionam ao aluno organizadores prévios, é mais simples que o aprendiz ative as estratégias organizadoras benéficas” (p.34). Dessa forma, penso que o/a profissional da Psicopedagogia pode não estar na escola para promovê-las, mas pode auxiliar os socioeducandos a construí-las e ativá-las quando necessário.

Além disso, a aprendizagem é um processo gradual no qual o aluno relaciona o que já sabe com a informação disponível, construindo um modelo mental ou de representação interna, com avanços e retrocessos, que reflete o que aprendeu (MARCHESI, 2006). Com isso, apesar de todos os esforços já feitos para garantia de matrícula e passagem, retomo que são perceptíveis muitas lacunas cabíveis de serem atendidas pela Psicopedagogia, que pode identificar o ponto de partida/retomada, corroborando para a apreensão dos novos conteúdos. Para potencializar ainda mais, segundo Tavares *et al.* (2016), esse/a profissional considera os conhecimentos já adquiridos na história de vida e no contexto familiar, social e cultural como possibilidades de novos aprendizados, de novas vivências. Sem desconsiderar o que sabe, mas provocando-o a navegar além.

3.3.5 *Faceta relacionada às características individuais*

A faceta das características individuais trata ainda mais especificamente das singularidades de cada sujeito. Golbert e Moojen compreendem que cada pessoa é agente de seu processo de aprendizagem e, portanto, devem ser consideradas suas particularidades, como “seu nível de motivação, sua maturidade socioemocional, suas características de personalidade e caráter, seu modo particular de apreensão da realidade e o funcionamento de suas estruturas cognitivas” (1996, p. 92). No tocante à Socioeducação, dentre a multiplicidade de características de cada sujeito, cabe destacar algumas que são frequentes: a adolescência e/ou juventude, o estigma, as dificuldades de motivação e atenção, sempre mantendo em perspectiva as questões socioculturais já pontuadas.

Tendo em vista que o público-alvo das medidas são adolescentes e jovens, é importante discernirmos que adolescência está mais relacionada a uma perspectiva biológica – dos 12 aos 18 incompletos – e a juventude está mais articulada ao conceito sociológico e às questões culturais de representação, dentro da faixa etária de 15 a 29 anos (VIDAL; KOERICH, 2019). Pensando, primeiramente, nos aspectos biológicos, destaco que “em cada etapa do desenvolvimento, o indivíduo visualiza e explica o mundo de um modo característico” (GOLBERT; MOOJEN p. 91, 1996). Em consonância, Corso (2013, p.103) aponta a essencialidade de conhecer os conflitos próprios de cada uma dessas etapas, como “a crise evolutiva ‘normal’ da adolescência, pois é um período mais suscetível de gerar turbulências na aprendizagem”. Para a autora, esse conhecimento oportuniza intervenções mais adequadas aliadas a uma postura não patologizante, que acompanha seus avanços estéticos e linguísticos, fazendo com que se sintam mais motivados e validados. Além disso, é necessário conhecer ainda mais profundamente suas singularidades, uma vez que esses avanços estéticos e linguísticos (CORSO, 2013), assim como as lentes que serão utilizadas para visualizar e explicar o mundo (GOLBERT; MOOJEN, 1996), estão intrinsecamente vinculados aos aspectos sociológicos que caracterizam as manifestações das juventudes, que, em sua pluralidade, subvertem a lógica de uma generalização homogênea.

Não obstante, além das circunstâncias de inquietação comuns das adolescências e/ou juventudes, os socioeducandos sofrem com um fortíssimo estigma, que se apresenta nos incontáveis espaços que frequentam. Na verdade, “o alvo não é apenas aos jovens ligados de alguma forma à criminalidade, mas também às pessoas que vivem na periferia em geral” (VIDAL, 2015, p.126), o que pode interferir na aprendizagem, afinal, “é uma atividade com profundas implicações emocionais” (MARCHESI, 2006, p. 37). Posto isso, destaco quão complexo é determinar o que é estigma, tal como delimitá-lo, pois está enraizado na sociedade e manifesta-se por meio do discurso da dualidade de bem/mal, simplificando sujeitos plurais (VIDAL, 2015). O autor explica que

O estigma do jovem em conflito com a lei foi construído durante o século XX no Brasil e está relacionado diretamente com a pobreza. É um estigma lançado sobre as classes mais baixas, como forma de legitimar todo o controle social e policial que sofrem. A vigilância, nas regiões periféricas, favelas e demais regiões onde os oprimidos habitam, pelas forças de segurança, já parece estar naturalizada (p.136).

Tal aspecto é significativo porque, por mais que existam professores que se dediquem arduamente, há toda uma conjuntura por trás que perpassa a escola, e as opiniões nela transmitidas constroem a avaliação que o aluno tem de si mesmo (MARCHESI, 2006). Inclusive, para esse autor, existe a autoestima acadêmica, relacionada à avaliação que os alunos fazem de seu processo, aquisição e rendimento; a autoestima social, que é vinculada ao autoconceito, a aceitação e a confiança da sociedade que lhe cerca. Ambas se relacionam, afetando o bem-estar pessoal, as relações e a aprendizagem. Tavares *et al.* (2016, p. 20) dizem que a atuação da Psicopedagogia nesse aspecto

passa pela questão de aprendizagem do indivíduo, levando em conta, de que forma ele aprendeu e de que forma pode aprender; se criou, como são os seus vínculos familiares e sociais; como se estabeleceu as regras e os limites desde a infância; como a prática de um ato infracional refletiu em sua história de vida e como lidar com a quebra de regras sociais e suas consequências. Assim, o trabalho [...] é ressignificar junto com o atendido e sua família, o seu eu (indivíduo), a sua posição na sociedade (coletivo) e toda a reflexão sobre a sua história. Nestes quesitos, o olhar interdisciplinar do psicopedagogo pode auxiliar, contribuir e intervir na construção desta nova aprendizagem, ressignificando-a junto ao sujeito, sua família e com a equipe de trabalho, interferindo no ser social e sociedade.

Ainda, sabendo que as emoções condicionam as atividades intelectuais, concluo que sentimentos como ansiedade, risco de fracasso, (in)competência, autoestima, (in)segurança e o próprio (não) reconhecimento dos outros podem afetar diretamente o processo de aprendizagem, pois a sensação que têm sobre o que valem e são capazes é uma das dimensões psicológicas mais conectadas a isso (MARCHESI, 2006). Essas fragilidades, caso não tenham acompanhamento adequado, também podem refletir na construção de laços do estudante consigo, com a tarefa, com o/a professor/a, com os/as colegas, com a escola – e é impossível separar a afetividade da cognição: conforme Golbert e Moojen (1996, p. 92), “toda atividade cognitiva tem implicações afetivas, e a recíproca também é verdadeira”. Por conseguinte, tais aspectos são capazes de afetar a motivação, desencadeando, em alguns casos, a desistência escolar.

Doravante, a desmotivação da aprendizagem/escolaridade é dialogada constantemente na ilha Socioeducação (TAVARES *et al.*, 2016). Provém de diversas razões como do grande descompasso entre a escola e a vida dos adolescentes em MSE, comentado por Perez (2019), capaz de comprometer o interesse/vínculo afetivo do estudante e sua atenção (MARCHESI,

2006). Em situações específicas – relacionadas à faceta biológica –, um aluno pode fazer esforço para prestar atenção, não se inteirar de nada, concluir que não vale a pena e deixar de insistir (MARCHESI, 2006). Na minha vivência, encontrei muitos adolescentes que não estavam na escola, estagnados entre o 3º e 6º ano do Ensino Fundamental, queixando-se de não conseguir prestar atenção. Ferreiro e Palacio (1987), fazendo-me refletir acerca das implicações emocionais e possíveis causas da evasão precoce, evidenciam que os primeiros anos de escolaridade são impactantes, facilitadores ou dificultadores na continuidade da escolarização, pois são neles que se recebem as primeiras etiquetas de bom/mau aluno, lento/rápido, com/sem problemas.

Ademais, ainda há características relacionadas aos conhecimentos prévios, às formas de aprender, às estratégias de metacognição, de memória, de leitura da realidade (MARCHESI, 2006), que se manifestam nas atitudes de trabalho, na alfabetização, na matemática e na construção de pensamento, podendo afetar a aprendizagem. Todas essas questões não são aprofundadas pela Socioeducação, por isso Silva e Ramos salientam

a proposta de dissertar sobre a inserção do profissional de psicopedagogia no campo da socioeducação, certamente, pode gerar uma mudança histórica e, até mesmo, um rompimento paradigmático, dando ênfase de que este profissional pode ampliar as formas de intervenções realizadas com o público em tela, bem como expor e trazer mudanças positivas para o terceiro setor.

Trabalhar com adolescentes em conflito com a lei deve ser sempre, e em qualquer lugar, um trabalho coletivo (CRAIDY, 2012). As atividades desenvolvidas devem proporcionar aos socioeducandos uma nova experiência, “onde ele possa vivenciar outras formas de ser, outras formas de atuar, e conseqüentemente formas diferentes de ser visto.” (VIDAL *et al.*, 2015, p. 185). Dessarte, é perceptível desde a busca por liames na literatura que a relação dos socioeducandos com a aprendizagem e a escolarização está debilitada. Corso (2013) pontua as contribuições da Psicopedagogia para a promoção de aprendizagens efetivas em espaços diversos. Mantendo todos os aspectos supracitados em perspectiva, acredito que a Socioeducação deva ser um deles.

4 Itinerário náutico-metodológico

Este trabalho consiste em um estudo de caso múltiplo. Efetua uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro dos contextos reais de dois casos – nos quais não se tem controle de eventos e variáveis –, buscando apreender suas totalidades e, em sequência, descrevê-las, compreendê-las e interpretá-las dentro de sua complexidade (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Tem como intuito principal investigar de qual(is) maneira(s) a Psicopedagogia pode potencializar o cunho educacional das medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, ao analisar a experiência de entrelaçamento da Socioeducação à Psicopedagogia realizada em dois casos no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Por intentar gerar novos conhecimentos, visando o avanço de uma ciência que alcança àqueles que estão à margem, a pesquisa possui natureza básica (GIL, 2008; GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e chama atenção pelo ineditismo da temática. Para expandir as escassas discussões, primordialmente, tem como objetivos específicos identificar as relações históricas estabelecidas entre a Socioeducação e a Psicopedagogia, conforme discorrido no segmento anterior; apresentar convergências entre a Socioeducação e a Psicopedagogia; constatar questões que são frequentes na aprendizagem e/ou no processo de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, cabíveis de intervenções psicopedagógicas – ambos já elencados no capítulo teórico e de revisão de literatura.

Tem como timoneiro a abordagem qualitativa, uma vez que busca tratar de uma questão sem preocupação métrica da forma mais fidedigna possível, valendo-se de diversas abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Outrossim, possui caráter exploratório (GIL, 2002), já que proporciona maior familiaridade acerca das convergências e possibilidades entre Psicopedagogia e Socioeducação. A partir disso, é possível tornar as similaridades entre as áreas mais explícitas, bem como construir hipóteses referentes às maneiras pelas quais a Psicopedagogia pode potencializar o cunho educativo da responsabilização de adolescentes em cumprimento de MSE.

No que concerne à escolha de participantes/tripulantes para este estudo, foram selecionados os casos de dois adolescentes que cumpriram suas medidas de PSC no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), a unidade de execução (UE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e apresentaram necessidades emergenciais de aprendizagem, que foram detectadas pela equipe interdisciplinar do Programa. Traçaram seu percurso na Socioeducação no segundo semestre do ano de 2019 e foram as principais

motivações para as primeiras articulações entre o PPSC e o grupo de Psicopedagogia da faculdade, que visavam ressignificar a certeza que eles tinham, desde os primeiros anos de escolarização, de que não eram capazes de aprender. Foi solicitada, então, a autorização dos participantes/tripulantes da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal qual a concordância da coordenadora do Programa para utilização dos registros desenvolvidos pela equipe. Os exemplos dos documentos estão inseridos em anexo, conquanto sem as suas assinaturas por questões de sigilo/ética.

Tendo em vista a recomendação de que um estudo de caso deve ser composto por informações provenientes de diferentes fontes, para ser possível realizar uma triangulação que maximize a validade do construto e da veracidade dos resultados obtidos (FERNANDES *et al*, 2015), a coleta de dados deste trabalho contou com o exercício de observação, bem como de investigação documental e pesquisa bibliográfica, que é intrínseca a toda produção científica (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Saliento que, devido a pandemia do Covid-19, não foi possível realizar encontros presenciais com os envolvidos e, entendendo que justamente por isso o vínculo com eles foi rompido há mais de um ano, não haveria sentido para eles que eu propusesse entrevistas de modo virtual.

No tocante à observação, destaco que desempenhou um importante papel no contexto da descoberta, corroborando para um contato mais próximo com o objeto de estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Ocorreu em três momentos: I) conversa com os adolescentes e família na qual evidenciou-se a queixa; II) avaliação psicopedagógica; III) retorno dos pareceres e dos encaminhamentos neles apontados. Deu-se sempre de forma sistemática e constituiu-se de modo participante no I e III encontro. Logo, a partir dela foi possível registrar informações verbais e não verbais em um diário de campo durante o segundo semestre de 2019, com foco não só no desenvolvimento dos adolescentes na – e a partir das – avaliações psicopedagógicas, como também nos progressos psicossociais retratados nos diálogos com os socioeducadores de referência. Portanto, acolhendo-os em sua totalidade e nos aspectos integrais presentes em uma medida socioeducativa, averiguando maneiras de potencialização desencadeadas pelo entrelaçar à Psicopedagogia.

No que tange à pesquisa documental, que muito pode contribuir como fonte em um estudo de caso na medida em que auxilia a construção de um olhar integral (MARTINS; THEÓPHILO, 2009), saliento que foi efetuada a partir dos arquivos dos acompanhamentos dos adolescentes, desenvolvidos no PPSC em 2019, que contemplam do início de seus percursos socioeducativos à conclusão. Esses documentos contêm as perspectivas não

somente dos socioeducadores e psicopedagogas, tal como dos adolescentes, de suas famílias, dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e outros atores que participam da Rede de Proteção. Por conseguinte, foram analisados os registros prévios, no ínterim e posteriores ao desenvolvimento da avaliação psicopedagógica, tentando observar de quais maneiras a Psicopedagogia pode contribuir com o meio socioeducativo.

Por fim, é cabível pontuar que a proposta inicial deste estudo consistia em realizar as intervenções psicopedagógicas indicadas nos pareceres, de modo a proporcionar maior compreensão dos resultados e maior consistência na construção da ponte entre a Socioeducação e a Psicopedagogia. Minhas intervenções estavam organizadas para começar no início de março de 2020 e foram interrompidas pelo tsunami da pandemia do Coronavírus, que ocasionou a quebra do vínculo dos adolescentes com o Programa e se tornou uma grande limitação para melhor qualificação deste trabalho.

5 Ventos que transmutam ilhas: apresentando Bóreas e Notus

Neste capítulo mapearei um recorte das histórias de dois jovens que cumpriram suas medidas socioeducativas (MSE) de prestação de serviços à comunidade (PSC) na unidade de execução (UE) da UFRGS, o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), desafiando o fluxo de sua correnteza pelas demandas que culminaram na articulação com a Psicopedagogia. Contudo, antes de apresentar os casos, retomarei os marcos do percurso socioeducativo e indicarei as ações desenvolvidas no cotidiano do PPSC, respectivamente, para fins de maior compreensão dos movimentos que perpassaram suas trajetórias.

5.1 Breve bússola para as afluências socioeducativas

Um⁹ adolescente, ao ser abordado pela polícia durante ou após a infração, é escoltado ao DECA, onde inicia seu processo sociojudicial, podendo pernoitar lá, ser liberado em sequência ou internado provisoriamente, dependendo da gravidade do ato. Marca-se, então, uma audiência na qual o juiz considera as circunstâncias, capacidade de cumprimento e gravidade do ato para decretar a medida e sua duração (BRASIL, 2012). Se encaminhado à prestação de serviços à comunidade, como os adolescentes deste estudo, é destinado para o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de sua região, que o direciona a uma Unidade de Execução (UE).

O PPSC é uma das UEs do município de Porto Alegre que atende socioeducandos em medidas de prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA) das regiões Centro, Lomba do Pinheiro e Partenon. É composto por uma equipe interdisciplinar de professores, técnicos, residentes e bolsistas de Pedagogia, Psicologia, Políticas Públicas, Design Visual, Serviço Social, Direito e Biblioteconomia. Segundo Goulart (2019, p.16), tem uma perspectiva educativa “que enxerga o adolescente como um todo, focando na responsabilização e não na punição, reforçando a importância de trabalhar com uma equipe que consiga olhar para as diferentes dimensões da vida”. O Programa existe desde 1997, quando foi fundado por Carmem Craidy, a partir de um convênio entre a Universidade e a 3ª Vara do Juizado da Infância e da Juventude.

Isto posto, cabe destacar que a PSC – medida dos jovens que, como ventos, me direcionaram a este estudo – caracteriza-se pela realização de tarefas gratuitas de interesse

⁹ Retomo que utilizamos o gênero masculino por ser o que compõe majoritariamente o público atendido.

geral, pelo período de até seis meses, em entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, programas comunitários ou governamentais (BRASIL, 1990). Pode ser oriunda da progressão de medida do meio fechado para o meio aberto ou aplicada no início do processo (GOULART, 2019), concomitantemente ou não à liberdade assistida e/ou outras medidas de proteção, como a matrícula na escola e o acompanhamento em saúde.

No PPSC, seu cumprimento inicia com o acolhimento do adolescente e, caso não tenha 18 anos completos¹⁰, de seu responsável. Essa ação tem como premissa a escuta e o olhar sensível que corroboram no princípio da construção de confiança (OLIVEIRA, 2012), tal como na compreensão de um trecho de sua história. É pautada em uma ficha de entrevista, que é complementada por um relatório redigido após o encontro. No mesmo íterim, o responsável é convidado a participar de encontros mensais voltados para as famílias enquanto o adolescente é encaminhado para duas oficinas socioeducativas obrigatórias e coletivas, cujos debates e compartilhamentos significativos também são registrados.

Essas oficinas ocorrem na semana do acolhimento e na seguinte a ele, valendo meia presença¹¹ cada. Oportunizam momentos de fala/escuta, de reflexão sobre si, seus pares e contextos nos quais está inserido, assim como que transite por espaços culturais e diferentes territórios. São exigência prévia para a, de fato, prestação de serviço, pois permitem a equipe conhecer o sujeito e a criação de um vínculo entre ele e o Programa, tornando mais qualitativo seu acompanhamento (GOULART, 2019). Outrossim, asseguram a observação de suas habilidades motoras, alfabéticas e matemáticas, auxiliando na orientação do trabalho que fará para comunidade, que visará uma atividade desafiadora, mas dentro de suas possibilidades.

Posteriormente, agenda-se a terceira oficina, um encontro – também fundamentado numa ficha e complementado por um relatório – em que o adolescente decide qual será o setor¹² de trabalho onde cumprirá, para a comunidade da UFRGS, o serviço esperado pela sua responsabilização. Já que “muitas vezes se sentem desconfortáveis de se colocar e responder certas perguntas por estarem acompanhados de seus responsáveis” (GOULART, 2019, p.18), esse momento é desenvolvido individualmente com o socioeducando, objetivando o estreitamento dos laços para que ele fique confortável a se expressar sem recear julgamentos, bem como para externalizar questões que precisam de algum atendimento. Portanto, o

¹⁰ Pelo processo sociojurídico ser demorado e/ou o jovem ter evadido anteriormente, é possível que se cumpra a medida ou a finalize depois da maioridade, uma vez que o ato tenha sido cometido na adolescência.

¹¹ A presença inteira só é dada posteriormente quando iniciar no setor onde é prestado o serviço.

¹² Um projeto de extensão da Universidade com objetivos pré-definidos, que os insere em sua equipe, tornando-se seu compromisso enquanto a presença nas oficinas socioeducativas passa a ser facultativa.

socioeducador que o conduz torna-se sua referência, ou seja, quem acompanhará o andamento da medida, aprofundará as inquietações que emergirem no acolhimento e efetivará suas demandas, como a realização do registro geral (RG) e do cadastro da pessoa física (CPF).

Após esse encontro, o adolescente inicia em seu setor para começar a prestar o serviço. É inserido na equipe de trabalho, coordenada por um/a educador/a que se torna o/a orientador/a da medida. Sua referência fica responsável por acompanhá-lo no primeiro dia e por fazer avaliações parciais para saber como está se sentindo no espaço, seu desempenho e aprendizagens, qual sentido atribui ao trabalho, como estão sendo as relações que estabeleceu. Nesse entremeio, a referência também marca encontros extras para resolver as suas demandas, partindo da essência de fazer “com” ele e não “para” ele.

Ainda, é impreterível comentar que as pendências não surgem somente na terceira oficina, mas também nesses outros diálogos ou em partilhas no setor, sendo sempre trazidas às reuniões. Todavia, conforme Goulart (2019, p.19), “apesar de todo o caso ser discutido entre equipe nas reuniões semanais – que acontecem apostando no acompanhamento e olhar interdisciplinar –, quem fica responsável por encaminhamentos e eventuais demandas é a pessoa de referência”. Logo, é para ela que o adolescente recorre quando sua própria ilha interna precisa ser contemplada. Por vezes o vínculo torna-se tão forte a ponto do acompanhamento transcender o tempo da medida. E, caso algum atendimento esteja além das possibilidades do Programa, constroem-se pontes com outros membros da (ou que passam a compor a) Rede – como a Psicopedagogia nos casos a seguir.

Por fim, é feita a avaliação final do adolescente nas mesmas condições do acolhimento. Nesse encontro ele é convidado a pontuar o que mais e o que menos gostou, o que gostaria que mudasse no programa e o que aprendeu. O socioeducador de referência também aproveita para lembrar todos os movimentos que foram feitos, as demandas que foram atendidas e as que não foram, colocando-se disponível para acompanhá-lo enquanto egresso do Programa, convidando-o a continuar nas oficinas socioeducativas. O relatório produzido ao final desse diálogo aborda todos esses aspectos e é encaminhado de volta ao CREAS, que o envia ao juiz.

5.2 Bóreas

Bóreas¹³ mostrava-se um jovem introspectivo, receptivo e gentil. É natural de Porto Alegre e morava na região periférica da cidade. Identificava-se como um homem pardo que seguia o catolicismo enquanto orientação religiosa. Chegou ao PPSC com 17 anos no segundo semestre de 2019. Havia terminado com sua namorada recentemente devido a brigas constantes. O ato infracional que trouxe Bóreas até a UE foi receptação dolosa e especial. No dia 30 de maio de 2019, o juiz definiu dez semanas – com carga horária de 4h até 8h semanais – de prestação de serviços à comunidade como sua MSE, que ocorreram de 11 de junho de 2019 a 26 de setembro do mesmo ano. Não recebeu medidas protetivas.

Conforme os documentos recebidos do CREAS, Bóreas precisava realizar seu cadastro único no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Não fazia nenhum tipo de tratamento, mas acessava sua unidade básica de saúde (UBS) quando necessário. Dentre os comentários feitos no plano individual de atendimento (PIA), destacava-se o fato de estar no princípio de seu processo de alfabetização, alegando ser incapaz de aprender, mas trabalhar numa oficina. Também havia a indicação da confecção da carteira de trabalho, intrínseca ao seu interesse de ser encaminhado para cursos profissionalizantes.

No seu primeiro dia no Programa, foi acompanhado pela mãe (38 anos), que, segundo os comentários do socioeducador, “atropelava” diversas perguntas direcionadas ao filho: *“No acolhimento quem mais apareceu foi a mãe. Como levava ali muito sofrimento, acolhi as queixas. Ainda que Bóreas pareça ser tímido, foi possível perceber sua potência, por vezes abafada pela mãe.”* Na ficha de acolhimento padrão do PPSC há muitos outros dados importantes sobre o jovem, sua escolaridade, sua situação profissional, de saúde, familiar, socioeconômica e sociojurídica, que serão transcritos abaixo.

No que tange a sua escolaridade, Bóreas estava matriculado na totalidade quatro (T4) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, uma vez que havia repetido de ano e parado de estudar diversas vezes na terceira série *“a ponto de já ter perdido as contas”*, mas sabia que *“sem trabalho (depois se autocorrigiu para ‘estudo’) não terá boas oportunidades no futuro”*. Afirmou não desgostar de ir à escola: *“sua parte preferida era fazer cálculos, porém desejava muito aprender a ler e a escrever algo além de seu primeiro nome contanto que não atrapalhasse na sua rotina de trabalho”*. A mãe o interrompeu nesse momento para relatar que a disparidade idade x escolaridade era consequência do filho não poder aprender,

¹³ Nome fictício que significa “vento atribuído à direção cardinal norte”.

pois tivera uma encefalite viral aos 8 anos, tendo passado um mês e quinze dias em coma. No hospital, sofreu duas paradas cardíacas e outros acometimentos não descritos, que resultaram num acompanhamento psicoterápico após sua alta médica.

No que concerne à situação profissional, o jovem comentou com orgulho que trabalhava informalmente como auxiliar de mecânica para o pai todos os dias das 8h às 18h, já tendo exercido a mesma função com o tio. Quando questionado sobre o salário, a mãe interrompeu: “*tem meses que caiu o atendimento, o pai o ajuda com R \$50 ou R\$100 por mês*”. Bóreas mencionou nunca ter frequentado nenhum curso profissionalizante.

Em relação à situação de saúde, foi novamente interrompido pela mãe, que comentou não fazer mais uso de medicação, somente ter cicatrizes do período de internação que o incomodam. Partilhou que a situação mais delicada era a dela, pois sofria de depressão e síndrome do pânico, conseqüentemente, estava realizando um tratamento em sua UBS desde os episódios marcantes do último ano: seu filho mais velho fora preso por três dias e respondia a um processo penal por ter estado com um carro envolvido em boletins de ocorrência; o ato infracional de Bóreas; um assalto à mão armada que sofreu onde trabalhava.

No tocante à situação familiar e socioeconômica, a mãe respondeu que moravam em uma casa cedida pela sogra com mais quatro pessoas: o pai de Bóreas (41 anos), o irmão mais velho (21 anos) e os dois irmãos mais novos (7 e 2 anos). Seu pai era analfabeto e mecânico; sua mãe estudou até o quinto ano e estava desempregada; seu irmão mais velho havia interrompido os estudos (“*não sabiam dizer em qual momento*”) e trabalhava na lavagem da oficina; os mais novos estavam no segundo ano e na educação infantil. A renda familiar era de aproximadamente R\$1.200 por mês. Não recebiam nenhum benefício do Estado.

Ainda sobre aspectos familiares, os comentários do entrevistador indicam que a mãe reconheceu ser obsessiva e invasiva quanto aos filhos, embora não passassem tanto tempo juntos. Outrossim, ele salienta que Bóreas e seus irmãos têm o mesmo pai biológico, contudo, Bóreas é o único que não foi registrado por ele, somente pela mãe, sem nenhuma razão aparente. O jovem respondeu, timidamente, que não se incomodava com isso.

Acerca da situação sociojurídica, a tipificação do ato era receptação dolosa e especial, tendo ocorrido um ano antes de chegar ao PPSC. Bóreas teve defesa pública sem internação provisória. Também nunca esteve em privação de liberdade. A mãe relatou que foi difícil para a família receber a notícia e que ela acompanharia seu percurso socioeducativo, já que o pai só havia comparecido na apreensão. Todavia, ressaltou que o plano dos dois era que ele focasse no trabalho e nos estudos.

Bóreas não quis falar sobre o ato. No relatório, o educador pontua: "A mãe então disse que ela mesmaalaria. A situação ficou desconfortável e disse que ele poderia falar somente do que se sentia à vontade. Que o sigilo e respeito ao desejo dele seriam resguardados". Após isso, mais tarde contou alguns detalhes: "Ele e seu primo trocaram 2 aparelhos de telefones celulares por uma moto, de brick. Após trocarem, andaram poucos metros, cerca de 1 quarteirão, e foram parados pela polícia. Ele pilotava e disse que o outro o ensinou". Os jovens não foram encaminhados para a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE), somente aguardaram a sentença. Entretanto, Bóreas não demonstrava compreender a gravidade do ato, fazendo com que o entrevistador explicasse antes de finalizar.

Na primeira reunião de equipe depois de seu acolhimento, foram definidos os socioeducadores que estariam envolvidos em sua trajetória no Programa, sendo um da Psicologia, que seria sua referência; uma da Enfermagem e residente em Saúde Mental Coletiva, que acompanharia a mãe e iniciaria uma busca para compreender melhor o diagnóstico que assombrava Bóreas; eu, da pedagogia, que faria as articulações e intervenções necessárias para auxiliar o jovem a ressignificar sua relação com a aprendizagem. Naquele dia, registrei:

Bóreas é um dos acolhidos desta semana. Assim como todos que chegaram ao Programa nos últimos meses, tem disparidade entre idade e escolaridade, porém, a sua é ainda mais gritante e vem acompanhada da crença de ser incapaz de aprender. Se minha família reforçasse que sou incapaz, eu acreditaria e não teria sequer o desejo de sair da Ilha. Ela seria o meu refúgio e meus desafios seriam somente os insulares conhecidos, que não me colocariam diante dos múltiplos e complexos sentimentos desencadeados pelo processo de aprendizagem, ou, pelo menos, não com tanta frequência. Gostaria muito de ser sua referência, mas sinto a necessidade de acompanhá-lo de uma forma diferente, como uma observadora participante. Se tivesse que focar em suas demandas mais amplas, talvez não desse conta devidamente das educativas. Acho que o vento norte de hoje me trouxe tanto a oportunidade de conhecer, compreender e auxiliar uma vida quanto de finalmente ver o entrelaçar da Psicopedagogia e da Socioeducação na prática.

Sendo assim, a partir dos combinados na reunião, antes do jovem participar de sua primeira oficina, foi perguntado o que pensava sobre compreendermos melhor seu diagnóstico e suas questões de aprendizagem: "respondeu que achou uma boa ideia, e sugere que liguemos para sua mãe". A socioeducadora responsável logo telefonou com a finalidade de

obter mais informações a respeito do período em que esteve internado durante sua infância, contudo, a mãe não atendeu. Por não ter conseguido, ligou direto para o hospital, que informou só permitir acesso mediante ofício da UFRGS com autorização dos responsáveis ou da ida ao local junto de um familiar.

Nesse ínterim, Bóreas participou das duas oficinas socioeducativas obrigatórias. A educadora em seu relatório trouxe: *“ele é bem tranquilo, conversa de boa e é bem disponível. Conversamos bastante, mas nada tão específico”*. Quando a enfermeira e residente conseguiu contato com a família, o pai justificou dizendo que onde moram não tem sinal de celular, mas que concordava e incentivava ir atrás do prontuário de Bóreas. Foi acordado, então, que a mãe do jovem o acompanharia até o PPSC no dia de sua terceira oficina, assim, enquanto ele estivesse com seu educador de referência, sua mãe estaria com a enfermeira e residente fazendo os combinados para a ida ao hospital no intuito de retirar a cópia do prontuário.

Na semana seguinte, seu percurso socioeducativo teve dois marcos: o diálogo da educadora com seu primo, que também começou a PSC no Programa; a realização da terceira oficina. No tocante ao primeiro, ela relata: *“O primo de Bóreas trouxe hoje que os dois se comunicam pelo whatsapp através de áudio por conta de sua dificuldade de escrita/leitura. Ele manda prints p/ o primo dizer o que está na conversa com as pessoas”*. Em seguida, complementa: *“Deu p/ ver uma preocupação em relação a auxiliar o Bóreas, que achei interessante”*. No que concerne ao segundo, há aspectos importantes relacionados às relações afetivas e sociais com a escola e com o trabalho.

Sobre suas relações e preferências, o que mais gosta de fazer é *“trabalhar para conquistar coisas e sair com uma amiga”*. Disse que as pessoas mais próximas dele eram seus tios. Tinha seus ex-cunhados como referência na comunidade, porém não os visitava por causa da ex-namorada *“apesar de ter interesse em manter a amizade com ela”*. Acerca de sua relação com a educação, falou que é importante e que copiar do quadro era sua parte favorita da escola. Expor sua dificuldade – principalmente em elaborar frases, palavras e orações – era o que menos gostava. Sua referência na escola era uma professora que o ajudava.

No que tange à relação com o trabalho, Bóreas compartilhou que desejava fazer um curso profissionalizante de mecânica, pois gostava muito de motos e tinha interesse em seguir no ramo. Acreditava que o sentido de trabalhar é adquirir bens e pagar contas. Contrapondo o que a mãe disse, afirmou receber até R\$250,00 por semana. Por fim, escolheu o setor Fio da Meada, projeto que atua na confecção manual de cadernos por meio da sustentabilidade, utilizando materiais sobrantes da gráfica da UFRGS.

Naquele dia, conheci-o. Apresentei-me procurando evitar ser outra desconhecida que fazia muitas perguntas, no entanto, informando-o que iríamos nos ver mais vezes pelo Programa. Ele perguntou da camiseta que eu usava de Naruto¹⁴, que já era um recurso para aproximar-me dos adolescentes. Conversamos sobre a história e comentou-me ter parado de assistir por conta do trabalho, porém houve uma época em que olhava enquanto almoçava para ir à escola. Questionei-o acerca do que mais gostava na narrativa e disse-me que era a dedicação da personagem para fazer o seu trabalho. Aproveitei para lembrar que ninguém acreditava na capacidade do Naruto, mas ele conseguiu alcançar seu objetivo. No final do dia, lendo o diálogo com seu educador de referência e pensando em nossa conversa, registrei

Bóreas demonstra que seu trabalho está à frente de qualquer outra prioridade. Até na fala da mãe as intenções são primeiro o trabalho, depois o estudo. Uma parte de mim – a que se ambientalizou com o continente – gostaria de responsabilizar a família, mas cresci numa escola onde a presença é facultativa durante a Feira do Peixe porque sabe que o trabalho é o que gera alimento e aprender com fome é ainda mais difícil. A responsabilidade é de um sistema maior que age como as enchentes dentro das nossas casas, deixando a destruição mais aparente em umas do que noutras, mas interferindo na rotina de todas. Responsabilizar o sistema não me faz negligenciar o papel da família, o que pautará minhas intervenções quando o momento chegar, conhecendo a sua realidade e possibilidades. Esse é o poder e papel de uma educadora.

Seguindo a linha do processo socioeducativo no Programa, depois desse encontro Bóreas foi acompanhado pelo socioeducador em seu primeiro dia de prestação de serviço no Fio da Meada. Também aproveitou para se colocar disponível a ir com o jovem fazer sua carteira de trabalho e encontrar um curso profissionalizante na área que desejava, conforme indicado no PIA.

Ao fechar um mês no setor, foi marcada a avaliação parcial. No entanto, Bóreas não compareceu e precisou ser remarcada. No mesmo dia, a enfermeira informou que não havia nada no prontuário acerca de ser incapaz de aprender, nem medicamentos que pudessem comprometê-lo permanentemente. Concomitante a isso, eu já havia passado o contato de uma professora especialista em linguagem e alfabetização, tal como de uma em ensino e aprendizagem – da área da Psicopedagogia – para a coordenadora do Programa no intuito de

¹⁴ Anime japonês escrito e ilustrado por Masashi Kishimoto.

estabelecermos parcerias para que ele pudesse passar por testagens que não tínhamos como propiciar.

Essas testagens foram agendadas para dois dias diferentes. A primeira foi com a especialista em linguagem e alfabetização numa sala próxima. Bóreas veio acompanhado de sua mãe, que ficou conversando com a enfermeira sobre o que ela não havia encontrado no prontuário. Observei o diálogo – com a participação da coordenadora do PPSC em alguns momentos – e a mãe demonstrava muita surpresa, insistindo em ter ouvido de alguém da equipe que o filho era incapaz de aprender. A coordenadora a convidou a pensar sobre a possibilidade de ter ouvido que ele poderia ter alguma dificuldade e que, pela angústia da situação, poderia ter interpretado como algo permanente. Lembro de que, quando ele retornou, eu estava refletindo acerca da relação da família com a escolaridade e o quanto a falta de sentido para o espaço escolar pode ter favorecido o acolhimento desse “diagnóstico”.

Como resultado dessa primeira testagem, concernentemente ao reconhecimento automático de palavras, decodificação e consciência fonológica, a professora destacou:

Lê sílabas e palavras cuja estrutura segue o padrão consoante + vogal. Não lê palavras formadas por outras estruturas silábicas. Recorre à decodificação quando instado a ler e à predição ao não conseguir processar o valor sonoro dessas outras estruturas silábicas. Reconhece todas as letras do alfabeto em letra de imprensa, maiúsculas e minúsculas. Atribui valor fonológico adequado aos grafemas que não representam mais de um fonema. Escreve palavras e frases de forma parcialmente alfabética, conforme classificação de Linneaehri (2005). Falta-lhe repertório ortográfico para grafar nasalizações. Apresenta hipossegmentação de palavras na escrita de frases.

Já referente à compreensão de linguagem, foi pontuado por ela que:

Ao realizar leitura independente de manchetes de jornal, relacionadas ao jogo de seu time de futebol, recentemente ocorrido, não conseguiu compreender, mesmo havendo conhecimento prévio do assunto. Ao ler imagens presentes nas notícias, não vinculou o conteúdo ao conhecimento prévio verificado antes da leitura. Ao ouvir a leitura da notícia em voz alta, conseguiu estabelecer relações entre as informações, inferências e corrigir informações. Reconheceu previamente o gênero textual como notícia de jornal, em suporte digital.

Por conseguinte, em nenhum momento da avaliação ela indicou vestígios de incapacidade de aprendizagem. Todavia, ressaltou: “necessita aprender as convenções mais refinadas do sistema de escrita alfabética para que possa consolidar sua alfabetização, avançando na produção de textos e na fluência e compreensão leitora”. Quando isso foi dito à mãe, senti-lhe ainda impactada com a possibilidade. Ela parecia estar buscando nos responder conforme considerava que gostaríamos de ouvir por sermos “da UFRGS”. A residente persistiu com ela na tentativa de ressignificar essas questões, tal como a dificuldade da família em acolher o jovem após o ato.

No dia das testagens psicopedagógicas, encontrei-o previamente para verificar se lembrava-se de mim e como sentiria-se comigo na sala durante a avaliação. Disse-me: “*que tri ter um conhecido lá, ainda mais a sora que sabe de anime, mas que não tá com camiseta legal hoje*”. Comentei que tinha uma apresentação e precisava vestir-me mais formalmente. Partilhei que ficara nervosa e ele brincou “*se a sora pode ficar nervosa, eu também posso*”. Afirmo que é um sentimento normal, que precisa ser respeitado e acolhido. Perguntei-lhe se estava assim por causa das testagens. Replicou: “*sim, são da Psicopedagogia né, chique. Acho que vão muda tudo e finalmente vou senti que consigo. É muito difícil porque tenho as dificuldade e vou ter que fala delas, lembrar, mas se não fizer hoje não vou ter como mais porque vai uma grana nisso*”.

Questionei se sentia-se dessa forma no trabalho e ele alegou que lá sentia confiança por saber o que precisava fazer. Aproveitei para dizer que talvez não lembrasse, entretanto, possivelmente nem sempre tivesse sido assim, já que os começos de nossos processos tendem a ser difíceis – ou, no mínimo, delicados – fazendo com que queiramos fugir, mas, ainda assim, ele conseguiu aprender e permanecer. Percebi que o assunto encerrava ali e finalizei enfatizando que minha função era facilitar seu processo se quisesse manter vínculo com o Programa. Ele disse gostar da ideia e combinamos que, quando nos víssemos novamente, eu mostraria alguns materiais pedagógicos para usarmos.

Em seguida, Bóreas foi fazer as testagens. Foram aplicadas por duas psicopedagogas e ocorreram em outra sala, bem distinta da que estava habituado, dando uma dimensão de “para além da medida”. Uma curiosidade é que, antes da avaliação, Bóreas comentou gostar da escola até deixar de gostar, no entanto, pretendia voltar a frequentar no ano seguinte – contrapondo o que havia falado no PPSC.

Iniciamos o atendimento pela avaliação da Consciência Fonológica, um conjunto de habilidades que diz respeito à capacidade de refletir sobre os sons de fala e manipulá-los. O instrumento utilizado foi o CONFIAS de Moojene colaboradores (2003), que contém um conjunto de 9 tarefas sobre sílabas e 7 sobre fonemas. No primeiro conjunto de 9 tarefas sobre sílabas, são oferecidas 40 possibilidades de manipulação ao examinado, das quais Bóreas acertou 18. No segundo conjunto de 7 tarefas sobre fonemas, são oferecidas 30 possibilidades de manipulação, das quais Bóreas acertou 11. Do total de 70 possibilidades, o rapaz manipulou corretamente 29. Seu desempenho está bem abaixo do esperado, evidenciando, ainda grande dificuldade de compreensão das instruções dadas pela avaliadora. Bóreas demonstra problemas para entender o que é solicitado a fazer e, nos momentos em que compreendeu a instrução da tarefa, mostrou dificuldade para manipular os sons da fala. Ainda assim, parece manipular com menos dificuldades as unidades sonoras de sílaba em vez de fonemas.

Posteriormente, foi realizada a avaliação do Senso Numérico com a tarefa do Conhecimento Numérico de Okamoto e Case (1996),

O teste é constituído por 50 questões, as quais são apresentadas gradativamente com o grau de complexidade aumentando através de 4 níveis. Bóreas respondeu a 30 questões, das quais acertou 18. O teste foi interrompido por conta de mais da metade de erros em um dos níveis. Ele apresenta conhecimento numérico básico, discriminando quantidades (subitizing) com tranquilidade e reconhecendo a magnitude dos números, no entanto, quando a instrução fica um pouco mais complexa (contar de trás para frente, por exemplo), a situação fica mais difícil. Nas questões de cálculos multidígitos, Bóreas também não soube responder, demonstrando dificuldades.

Em sequência foi desenvolvida a avaliação de memória de trabalho, descrita no parecer como “habilidade relacionada a um sistema de memória de capacidade limitada, responsável pelo armazenamento temporário de informações e pela manipulação dessas informações na execução de tarefas”. Prosseguem:

Ela é de extrema importância para o desempenho acadêmico, estando diretamente relacionada às áreas da leitura, escrita e matemática, e para dar conta das demandas cotidianas. Por isso, uma baixa capacidade na memória de trabalho afeta a aprendizagem. Na tarefa utilizada para avaliação, obteve um resultado muito abaixo do esperado para sua idade, o que indica uma grande defasagem.

Para dar continuidade, desenvolveram a avaliação de velocidade de processamento, segundo Hecht *et al.* (2001), e o jovem reconheceu todas as letras e números apresentados.

A média de tempo que o rapaz levou para realizar a leitura de números foi de 19,46s; para leitura de letras, 21,02s; e para leitura de números e letras, 22,98s. Para fins de melhor compreensão do tempo que Bóreas levou, se pode pensar que um aluno do 6º ano, sem dificuldades, tem como médias de tempo, na mesma tarefa, respectivamente: 11,50s, 13,09s e 13,94s. É importante levar em consideração o fato de que Bóreas esteve na escola apenas até o 4º ano e apresentava dificuldades, mas ainda assim é de grande relevância analisar as médias dele nessa tarefa com cautela e cuidado, visto que a velocidade de processamento é uma habilidade de domínio geral extremamente importante e necessária para o bom desenvolvimento acadêmico. Ainda que o fator escolaridade tenha um grande peso, é importante levar em conta possíveis questões orgânicas neste contexto.

Outrossim, aplicaram o teste de leitura de palavras (STEIN *et al.*, 2019).

Foram apresentadas 36 palavras e Bóreas deveria lê-las em voz alta. De início, ficou claro o constrangimento do rapaz para realizar a leitura. Foi lendo em voz baixa, repetindo as sílabas diversas vezes e, quando tinha certeza, lia a palavra (ainda em voz baixa). Das 36 palavras, leu 18 (de acordo com as normas de aplicação do teste, a leitura foi interrompida em determinado momento). Das 18 palavras, leu corretamente 5. Com base na normatização do teste, o desempenho de Bóreas foi compatível com o 1º ano do Ensino Fundamental, o que indica que ele está numa fase bem mais inicial da alfabetização.

Ademais, pretendiam aplicar um teste de ditado ortográfico, no entanto, devido à dificuldade de Bóreas optaram por não realizá-lo e sim substituí-lo pelo teste das "4 palavras e 1 frase" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Ao ser solicitado que escrevesse "boi", "gato", "caramelo", "borboleta" e "o gato fugiu", demonstrou uma escrita que oscila entre o nível silábico e silábico-alfabético, já atribuindo valor sonoro às unidades da fala.

A partir dos resultados obtidos, as psicopedagogas ressaltaram que o jovem mostrava defasagens significativas no seu processo de aprendizagem e em suas habilidades cognitivas, ou seja, na velocidade de processamento e na memória de trabalho. Elas hipotetizaram que os

impasses enfrentados em sua escolarização tenham aparecido por conta desses aspectos cognitivos somados à vivência limitada a poucos anos na escola. Todavia, salientam:

Mesmo diante dos apontamentos aqui realizados, o rapaz pode retornar à escola e ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem, visto que possui condições para isso. É de extrema relevância que a família e a escola saibam que o rapaz possui potencialidades que podem ser exploradas e, nesse sentido, este parecer pode contribuir para possíveis adaptações no planejamento pedagógico das professoras que irão trabalhar com ele. Entretanto, acreditamos ser imprescindível a realização de uma avaliação do potencial intelectual considerando o desempenho de Bóreas nas avaliações cognitivas. A memória de trabalho e a velocidade de processamento dele estão prejudicadas, o que indica ainda mais a necessidade de uma avaliação intelectual completa para instrumentalizar o trabalho a ser conduzido pela escola.

Na avaliação ainda foram indicados possíveis trabalhos pedagógicos a serem feitos com urgência, sendo eles: o investimento em consciência fonológica, englobando as áreas de leitura, escrita e oralidade; o desenvolvimento matemático inicial, desde a contagem e compreensão do sistema decimal até as quatro operações básicas; atividades para autoestima e estímulo à escolarização. Em vista disso, preparei dois jogos com as temáticas de mecânica e anime, que, respectivamente, trabalhariam a consciência fonológica e a autoestima.

Outrossim, comecei a preparar-me teoricamente para abordar os outros aspectos mencionados no parecer, tal como para retomar alguns pontos que emergiram na MSE. Dentre eles estavam o abafamento de sua voz pela mãe, sua relação invasiva e como impactam-lhe as questões de saúde mental dela; sua reflexão sobre não ter sido registrado pelo pai; seu vínculo familiar após cometer o ato infracional; o entendimento da família acerca da pertinência da escolarização; os atravessamentos que a prisão e o processo do irmão tiveram em sua vida; a forma como lidava com suas cicatrizes; a relação delicada com sua ex-namorada. Além disso, colocaria-me à disposição não só para ir com ele a um programa que possibilitasse sua avaliação intelectual completa, como também para encaminhá-lo a um atendimento psicológico caso desejasse. Por conseguinte, ao concluir a MSE, eu assumiria seu acompanhamento enquanto egresso para construir intervenções pautadas no entrelaçamento entre as indicações da Psicopedagogia e as ações habituais da Socioeducação.

Entretanto, após esse encontro, Bóreas só retornou ao Programa quando concluiu a medida no setor. Alegou que não mudaria nada no PPSC e que gostara muito da atenção recebida da equipe, seus conselhos referentes à aprendizagem – “*que o fizeram sentir mais*

confiante”– e a confecção dos cadernos. Também comentou que aprendeu a escutar e a cumprir horários. As orientadoras de seu trabalho no setor referiram-se a ele como alguém assíduo e pontual, de presença harmoniosa, que manteve uma boa relação com elas e com seus pares. Sua referência salientou a construção de sentido para a responsabilização como principal ponto positivo, articulado a compreensão da gravidade do ato.

Ainda naquela manhã conversei com Bóreas sobre começarmos os encontros interventivos e disse-me que precisava de férias para pôr em dia seu trabalho, assim, coincidiria com seu retorno à escola e eu poderia auxiliá-lo nas tarefas conjuntamente. Comentei que teria bastante tempo até o ano seguinte e que poderia perder o fôlego encontrado na medida. Todavia, ele informou que o trabalho era mais urgente. Respeitei sua vontade, mantendo contatos mensais via telefone na tentativa de manter o vínculo. Em uma das ligações relatou que, mesmo ainda sem estar na escola, sentia-se diferente: “*é como se agora eu conseguisse tudo, o medo tá sumindo e eu to até andando de outra forma*”. O primeiro encontro, agendado para a segunda semana de março de 2020, foi desmarcado pela pandemia. Bóreas encerrou a medida à beira de outubro de 2019 e foi a última vez que o vi.

5.3 Notus

Notus¹⁵ demonstrava ser um jovem espontâneo, disponível e gentil. É natural de Porto Alegre e morava na região periférica da cidade. Identificava-se como um homem branco, solteiro e sem orientação religiosa. Assim como Bóreas, chegou ao PPSC com 17 anos e no segundo semestre do ano de 2019 devido ao ato de receptação dolosa. No dia 10 de setembro de 2019 recebeu 16 semanas de PSC juntamente à medida protetiva de matrícula na escola. Sua MSE foi cumprida de 24 de setembro de 2019 a 23 de janeiro de 2020.

Segundo os documentos, foi ao CREAS acompanhado pelo pai (38 anos). Não fazia nenhum tratamento nem demonstrava vínculo com a UBS. Dentre os encaminhamentos no PIA, destacavam-se a realização das carteiras do RG e de trabalho, assim como a segunda via do CPF e a matrícula na escola. Havia uma nota informando que o jovem e seu responsável não sabiam o nome de sua última instituição escolar, nem se recordavam de quando havia evadido dela, “*também disse não ter interesse em dar prosseguimento nos estudos*”.

Outrossim, mais três anotações foram observadas com cuidado: Notus comentou ter risco em sua comunidade e escolheu não explicar o porquê; não tinha projeto de vida nem se

¹⁵ Nome fictício que significa “vento atribuído à direção cardinal sul”.

imaginava dali a dois anos ou mais, pois “*nunca pensou no assunto*”; afirmou residir com o pai, quatro irmãos, uma sobrinha e que “*um irmão faleceu recentemente +- 4 semanas após tentativa de assalto*”, porém, terminou alegando morar com a mãe e o padrasto noutra lugar porque os pais haviam se separado há três anos. Outra informação dada pelo CREAS era de não ser reincidente e ter passado três meses internado na FASE.

Para seu acolhimento no Programa, Notus foi acompanhado pela mãe (44 anos), que, conforme os registros, “*se manteve tranquila, intervindo quando necessário, sem prejudicar a fala do filho*”. Nesse encontro, afirmou ter RG e CPF sem a carteira física, necessitando de segundas vias. Tangente à escolaridade, o jovem confirmou não estar estudando, contudo, a mãe recordou o nome da instituição onde ele havia estudado até o quarto ano, quando desistiu por ter sido reprovado duas vezes. Notus pontuou que não conseguia aprender e que a escola serve para aprender coisas, por isso não a frequentou mais. Não lembrava do que gostava ou de detalhes do tempo que passou nela. No relatório, o socioeducador comentou

A mãe me falou que quando o filho frequentava a educação infantil, ele sabia ler e escrever, mas depois houve uma regressão, e ele desaprendeu. Por esse motivo começou a ser atendido na clínica da UFRGS, onde fez só dois atendimentos e por uma série de motivos não prosseguiu. Lá foi ventilada a hipótese de um bloqueio. Não fez avaliação psicológica.

No tocante à situação profissional, Notus informou trabalhar com o padrasto como auxiliar de pedreiro e que havia atuado, informalmente, por um ano junto ao tio em uma oficina de motos, embora não tivesse participado de cursos ou atividades profissionalizantes. Concernente à situação de saúde, a mãe disse o nome da UBS de referência, que o pai desconhecia, retificando que o filho não fazia tratamento nem consumia nenhum tipo de drogas lícitas ou ilícitas, apesar do progenitor sofrer com alcoolismo.

Quanto à situação familiar e socioeconômica, o jovem compartilhou que morava numa casa alugada com a mãe, o padrasto e a irmã mais nova (10 anos). Sua mãe estudou até a 8ª série e trabalhava como diarista; seu padrasto até a 7ª série e atuava como pedreiro; sua irmã era estudante do 4º ano do ensino fundamental. A renda familiar era de R\$2.000 por mês e não recebiam benefícios do Estado. Acerca do vínculo com o pai, consta no relatório: “*É alcoólatra e por isso a mãe saiu de casa há 3 anos. Notus escolheu ficar com o pai e não disse a razão de estar morando com a mãe. A união de seus pais durou 23 anos*”. Outro

assunto mencionado foi seu irmão mais velho, que havia sido assassinado por um policial no mês anterior quando roubava alguém empunhando uma arma de brinquedo.

Em relação à situação sociojurídica, a tipificação do ato era receptação dolosa e ocorreu em 2018. O jovem teve defesa pública, contudo, não conversou com os defensores. Recebeu medida em PSC após passar um tempo em internação provisória. Contrapondo ao que foi informado ao CREAS, a mãe comentou que não era a primeira infração de Notus: “Num mês, ele cometeu cinco, todos por receptação. Só o último gerou medida. Foi doloroso, foi horrível. Não esperava isso dele. Ele nunca foi assim. Espero que se mire no caso irmão e abandone essa vida”. Ademais, comentou que foi em todas as visitas da FASE, tal como o pai, apesar de irem em dias diferentes da semana. Alegou estar em contato com uma escola próxima a sua casa para conseguir vaga para seu filho, uma vez que fora determinado pela medida protetiva, entretanto, sentia que a escola estava os “enrolando” por causa da MSE.

Na primeira reunião de equipe após o acolhimento de Notus, foi definido que o bolsista de Psicologia tornar-se-ia sua referência e a mãe seria convidada pela enfermeira e residente em saúde mental para participar das reuniões de familiares. Aproveitando que já estávamos em contato com as psicopedagogas pelo caso de Bóreas, a coordenadora do Programa e eu, da Pedagogia, ficamos responsáveis por verificar a possibilidade de Notus também passar pelas testagens. Ao ouvir sua história, sensibilizei-me:

O vento sul sempre traz um período de desconforto para os ilhéus. Nesta semana também trouxe Notus que, infelizmente, é mais um adolescente fora da escola e com uma disparidade idade x escolaridade alarmante. Inquieta-me atribuir à instituição escolar o sentido de espaço de aprendizagem e justificar sua ausência nela por julgar-se incapaz de aprender. Como chegou a essa conclusão? Incomoda-me que não tenha um projeto de vida, que não tentem entender a razão de não se lembrar do seu período na escola, que não lhe marcou o suficiente para gravar o nome da instituição. Sinto como se sua ilha estivesse ficando deserta e prestes a submergir. Sem a perspectiva de um longo prazo, o tempo que temos é o agora & tenho a sensação de que não há mais tempo a esperar, que somente o entrelaçar prático da Psicopedagogia à Socioeducação, – mais profundo do que vi até este instante – pode construir uma ponte que alcance a sua margem.

Nas duas semanas seguintes, Notus participou das oficinas, estabelecendo fácil relação com osicineiros e com os outros adolescentes presentes, demonstrando disponibilidade para as propostas. Quando compareceu ao Programa para a terceira, definiu que prestaria seu

serviço no setor Fio da Meada. Outrossim, durante o diálogo com sua referência acerca de suas relações afetivas e sociais, compartilhou que gostava de jogar futebol, ver filmes, conversar com os amigos e a família. Disse que sua pessoa mais próxima era a irmã de 22 anos, que morava na casa do pai. Mais uma vez, escolheu não dizer a razão pela qual parou de morar com o progenitor. Quando questionado sobre conflitos no âmbito familiar ou comunitário, respondeu que não havia mais na família, sem querer aprofundar-se no assunto.

Quanto à escolarização e à aprendizagem, afirmou não ter tido nenhuma experiência ou pessoa marcante no meio escolar. Ao ser proferida a oportunidade de uma avaliação psicopedagógica, Notus respondeu que a considerava positiva e iria aguardar o agendamento. Em seguida, provocado a pensar em sua relação com o trabalho e projeto de vida, comentou que se vê trabalhando no futuro para ter uma fonte de renda e comprar seus pertences. Referente ao que desejava seguir de carreira, não sabia informar inicialmente, no entanto, convidado a pensar em suas experiências profissionais, disse interessar-se por mecânica e que teria essa possibilidade de futuro se descobrisse ser capaz de aprender.

Tangente à saúde, afirmou que significava viver bem, por isso praticava futebol três vezes por semana. Também partilhou gostar de beber em festas, porém não consumia nada alcoólico em casa pela situação do pai, que ficava agressivo. No que concerne à infração, Notus disse que a vê como um erro que espera não repetir, embora sua experiência socioeducativa estivesse sendo boa. Ele complementou: *“não tem como desaprovar tudo que fazem por mim aqui”*.

Na saída, o socioeducador pegou-nos de surpresa e apresentou-me como quem iria ajudá-lo nas questões de aprendizagem. Percebi que Notus ficou desconfortável e disse para conversarmos noutro momento, já que ele deveria estar cansado por ter passado quase toda a manhã no PPSC. No mês seguinte, foi agendada a avaliação psicopedagógica do jovem, que não compareceu, tampouco justificou, fazendo com que fosse necessário (re)marcá-la. O mesmo aconteceu com a avaliação parcial de Notus. No relatório, o socioeducador indicou *“não compareceu nem ligou, tentei contato com a mãe, mas o áudio estava muito ruim”*.

Na semana seguinte, confirmou sua vinda para a avaliação quando foi ao setor. No dia, sua referência não estava e eu o recebi. Perguntei o que acontecera para ter faltado e respondeu-me que foi uma semana difícil por ter fechado outro mês desde a morte do irmão. Disse-lhe que podia imaginar como sentia-se, que poderíamos conversar caso quisesse. Notus respondeu-me que talvez em outro momento conseguisse, que estava ansioso para as testagens, pois passara tanto tempo acreditando não ser capaz que a ideia oposta soava

assustadora. Questionei-o se não enxergava algo que fizesse valer à pena passar pelas avaliações psicopedagógicas e ele comentou: “*não depender dos outros, poder esperar de mim*”. Informei-lhe que estava na hora e que poderia não estar presente se isso o deixasse mais confortável. Notus avisou que era indiferente, que havia escolhido estar ali e que tinha sido bom conversar comigo a respeito.

O jovem, então, participou das testagens, que iniciaram pela capacidade da memória de trabalho (PICKERING; GATHERCOLE, 2001), em que “*obteve um resultado muito abaixo do esperado para sua idade, o que indica uma grande defasagem*”, seguida pela de velocidade de processamento (HETCH, 2001):

Apresentou dificuldades de reconhecimento de letras e números, trocando os algarismos 6 e 9, e as letras B e P, T e P. A média de tempo que o rapaz levou para realizar a leitura de números foi de 20,86s; para leitura de letras, 26,69s; e para leitura de números e letras, 25,23s. Para fins de melhor compreensão desses valores, se pode pensar que um aluno de 6º ano, sem dificuldades, tem como médias de tempo, na mesma tarefa, respectivamente: 11,50s, 13,09s e 13,94s. É importante levar em consideração o fato de que esteve na escola apenas até o 4º ano e apresenta dificuldades de reconhecimento de números e letras, o que faz com que ele leve um tempo maior para realizar a tarefa. Ainda assim, é de grande relevância analisar as médias dele nessa tarefa com cautela e cuidado, visto que a velocidade de processamento é uma habilidade de domínio geral extremamente importante e necessária para o bom desenvolvimento acadêmico.

Após, foi avaliado o senso numérico com a tarefa do Conhecimento Numérico de Okamoto e Case (1996):

respondeu a 23 questões, das quais acertou 17. O teste foi interrompido por ele não conseguir ir adiante nas demais questões, não conseguindo dar conta da identificação de diferentes magnitudes na ordem da contagem, nem da realização de operações básicas. A partir disso, podemos perceber que o seu conhecimento numérico está abaixo do esperado, ele consegue contar e reconhecer quantidades, porém ainda não consegue realizar cálculos simples de um dígito, nem mesmo com auxílio dos dedos para a contagem.

Posteriormente, foi avaliada sua consciência fonológica por meio do instrumento CONFIAS de Moojen e colaboradores (2003):

No primeiro conjunto de 9 tarefas sobre sílabas, são oferecidas 40 possibilidades de manipulação ao examinado, das quais acertou 18. No segundo conjunto de 7 tarefas sobre fonemas, são oferecidas 30 possibilidades de manipulação, das quais acertou 7, sendo que nas duas últimas tarefas, o rapaz já apresentou bastante dificuldade nos exemplos da instrução, por isso o teste foi interrompido. Assim, do total de 70 possibilidades, o rapaz manipulou corretamente 25. Isso indica um desempenho bem abaixo do esperado, apresentando mais dificuldade para manipular os fonemas. Podemos dizer que esse baixo desempenho pode estar relacionado com o fato de ainda não estar alfabetizado.

Pelas dificuldades reconhecidas, tal como ocorreu com Bóreas, optaram por efetuar o teste das 4 palavras e 1 frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) mediante a escrita de “boi”, “gato”, “camelo”, “borboleta” e “o gato fugiu”. Dentre elas, escreveu somente as duas primeiras como “boi” e “htoro”:

É difícil atribuir tal escrita a algum nível de aquisição da escrita alfabética porque, embora tenha escrito “boi” corretamente, na palavra gato há pouca atribuição de valor sonoro aos grafemas utilizados. Pode-se hipotetizar que a letra “h” logo no início da palavra foi empregada por conta de seu nome “agá” possuir semelhança com o som do “ga” de gato, mas logo em seguida não é possível compreender o porquê do emprego do “t” ou do “r”. Como o rapaz não quis continuar o teste, alegando não saber como escrever, não há como afirmar seguramente em qual nível de aquisição do SEA ele se encontra. Acreditamos que o nível silábico, bem inicial, seja adequado para classificação da escrita, porém sem valor sonoro e sem completa consolidação da ideia de que cada sílaba corresponde a um som. Ainda assim, definitivamente ele se encontra em uma fase bastante inicial do processo de alfabetização, sendo necessário desenvolver bastante a consciência fonológica (silábica, fonêmica, de rimas e aliterações...).

Por conseguinte, foi concluído que Notus apresentava defasagens significativas na leitura, escrita e matemática, bem como na velocidade de processamento e memória de trabalho. Outrossim, foi salientado a percepção de uma falta de atenção por parte dele na realização das tarefas, sendo relacionada a um comentário que fez às psicopedagogas referente à dificuldade de prestar atenção e concentrar-se enquanto frequentava a escola. Portanto, foi indicado que o auxiliássemos a ser encaminhado ao Programa de Transtornos de

Déficit de Atenção/Hiperatividade (ProDAH)¹⁶ para uma maior avaliação que descartasse ou confirmasse as suspeitas de desatenção. As psicopedagogas ressaltam que

Por meio de um diagnóstico adequado, poderão ser esclarecidas questões relativas às dificuldades de aprendizagem e isso pode ser uma importante ferramenta, visto que, conhecendo suas condições neurobiológicas (fragilidades e potencialidades), poderá compreender melhor o motivo de suas dificuldades e, assim, desenvolver estratégias adequadas para superá-las.

Outrossim, é crucial destacar que em nenhum trecho foi mencionado que Notus seria incapaz de aprender. Na verdade, elas pontuaram

Também conversamos sobre seu retorno à escola, diante do qual mostrou interesse em retomar os estudos e ser alfabetizado. Podemos dizer que as dificuldades apresentadas possivelmente estão relacionadas ao fato de o rapaz ter interrompido o ensino no 4º ano escolar. Por isso, muitas habilidades cognitivas deixaram de ser estimuladas e, conseqüentemente, hoje ele tem defasagens importantes na sua aprendizagem. É de extrema importância que a família e a escola saibam que o rapaz possui potencialidades que podem ser exploradas e, nesse sentido, este parecer pode contribuir para possíveis adaptações no planejamento pedagógico das professoras que irão trabalhar com ele [...]. Vale dizer que é capaz de aprender, apresentando plenas condições de ser alfabetizado e terminar o ensino formal escolar, o que será de grande importância para sua vida profissional.

Por fim, as psicopedagogas indicaram para o trabalho a ser realizado com Notus: a consciência fonológica, englobando leitura, escrita e oralidade; o desenvolvimento matemático inicial, desde a contagem e compreensão do sistema decimal até as quatro operações básicas. Assim que recebemos esse parecer, comecei a preparar-me para promover encontros com essa finalidade para Notus.

Mantive em perspectiva a premissa de olhar e escutar sensivelmente algumas das questões que surgiram ao longo da medida, dentre elas o andamento da confecção das segundas vias de seus documentos, a matrícula (ou a negação dela) na escola, a construção de

¹⁶ Programa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul conhecido por ser uma área de atividades do Serviço de Psiquiatria da Infância e da Adolescência, que engloba o Serviço de Psiquiatria do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA) e o Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da UFRGS. O programa é dedicado ao ensino, à pesquisa e ao atendimento para pacientes com o transtorno, encaminhados via postos de saúde.

um projeto de vida a curto, médio e longo prazo, já que teria ciência de que é capaz de aprender. Sem esquecer de aspectos mais profundos, como o que o fez acreditar ser incapaz de aprender, o quanto o afetava/afetou o divórcio dos pais e o fato do progenitor sofrer com alcoolismo – ficando agressivo em alguns instantes e possivelmente tendo relação com sua mudança de residência –, tal como sua própria relação com o álcool, o risco na comunidade, as outras infrações que não geraram MSE, e, sobretudo, o luto pelo irmão que parecia estar imobilizando-lhe.

Nesse entremeio, o socioeducador fez sua avaliação parcial no setor: *“ele falou que não havia comparecido na semana anterior por ter dormido demais e perdido o horário”*. Não demonstrava estar tão disponível quanto antes, deixando de lado sua espontaneidade e reduzindo suas expressões e impressões. Quando questionado sobre sua relação com o setor e o Programa, disse *“não tem como não considerar bom um lugar onde as pessoas me tratam bem”*, o que motivou sua referência a perguntar a razão de ele parecer triste. Notus informou, então, que a cunhada, grávida de nove meses, tinha tido uma noite de dores e aproveitara a comoção da família para anunciar o nome do bebê, que seria em homenagem ao seu irmão falecido.

Além disso, o jovem partilhou um pouco do dia em que foi abordado pelo ato infracional, afirmando que não estava dirigindo, somente junto dos amigos, e que quase todos estavam internados na FASE – com a exceção de um que saíra e tornara-se evangélico. Outrossim, mencionou que sofreu agressões policiais e que estava com um dente quebrado, aguardando um cartão de crédito emprestado para colocar um implante. No entanto, precisava estar com a documentação em dia para consultar. Portanto, o socioeducador se disponibilizou a ir fazê-la junto com ele.

Todavia, conforme aproximava-se do final da medida, Notus foi perdendo a assiduidade no setor. Quando marquei nosso primeiro encontro interventivo para duas semanas antes de sua finalização, ele também não compareceu. Foi necessário ligar para sua mãe, que achava que o filho estava indo ao Programa, e alertá-la de que o jovem estava à beira de evadir¹⁷ caso não cumprisse os combinados estabelecidos. Com isso, deixamos para conversar acerca das intervenções quando viesse acompanhado da mãe para a finalização.

¹⁷ O Programa de Prestação de Serviços à Comunidade considera como evasão duas ou mais faltas consecutivas sem justificativa. Quando isso acontece, encaminha de volta ao CREAS os documentos do adolescente, que toma as medidas cabíveis.

Sua avaliação final foi feita por mim, pois sua referência estava de férias. Aproveitei o momento para conversar com sua mãe, dar-lhe o retorno pessoalmente da avaliação psicopedagógica e disponibilizar-me para ir com ela/eles à UBS, tendo em vista que, no CREAS não demonstraram vínculo com o serviço. Ela pareceu muito feliz: *“Não consigo acreditar! Saiu um peso do meu peito. Vai ser difícil, mas pelo menos a gente sabe que ele vai chegar a algum lugar. Vou no postinho essa semana mesmo e te aviso tudo”*.

Também a questioneei quanto à escola, uma vez que o juiz cobraria a matrícula de Notus quando a documentação do final da MSE chegasse nele, especialmente por ser uma medida protetiva. Ela informou que ficara de levar os documentos do jovem ainda naquela semana, após muito implorar por uma vaga, e agradeceu pelo Programa tê-la alertado no começo da MSE para ir retirar o histórico do filho na última escola em que esteve. Avisei-lhe que, caso não conseguisse, eu poderia entrar em contato com a escola para reforçar o direito de Notus, ou até mesmo ir com eles. A progenitora ficou de me comunicar.

Meu diálogo com seu filho iniciou com a tentativa de compreender o que ocorrera com ele nas últimas semanas. Pediu-me desculpas, afirmando só sentir vontade de dormir. Perguntei se sabia responder-me desde quando sentia-se assim, contudo, não soube. Redirecionei a pergunta para mãe, que respondeu *“desde que o irmão dele morreu, anda diferente, parece quando era criança e ainda tava na escola; achei que ia passar porque parecia estar gostando de vir aqui distrair a cabeça”*. Indaguei-os se não lhes causava nenhum estranhamento esse paralelo com a época que saiu da escola por achar que não conseguia aprender; se não consideravam que Notus poderia estar vivendo um episódio depressivo por conta da perda do irmão; se acontecera algo traumático no passado para sequer não conseguir lembrar da época escolar. O silêncio foi ensurdecedor e quebrei-o depois de um tempo para falar sobre saúde mental e o quanto as questões químicas do nosso cérebro afetam nosso cotidiano, independentemente de gostarmos ou não das atividades que desempenhamos, sem isso ser sinônimo de que somos/estamos loucos, conforme diz o senso comum. Sugeri a possibilidade de um acompanhamento terapêutico e o jovem afirmou ter interesse.

Dirigi-me a Notus para recordá-lo de que não precisava responder-me conforme considerava ser o que eu gostaria de ouvir, pois sua voz e vontades seriam respeitadas contanto que as externalizasse. Ele, novamente, pediu desculpas pelas faltas e disse ter interesse em fazer tudo, especialmente as “aulas de reforço” porque seria bom para seu futuro. Alertei-o de que estava prestes a assumir um compromisso com o Programa sem vínculo a MSE, mas mais do que isso, iria assumir um compromisso consigo. Avisei-o de que sairia de

férias naquela semana e, assim que retornasse, no mês de março, ligaria para marcar o início das intervenções e retomarmos as questões que não haviam sido contempladas durante a medida. Até lá, tomariam as providências necessárias para a matrícula na escola e o encaminhamento para o ProDAH. Caso não conseguissem, eu estaria disponível para auxiliar.

Para descontrair, compartilhei que as orientadoras do setor mencionaram sua dificuldade com a assiduidade e pontualidade no final da medida, todavia, sentiriam sua falta, afinal, reconheciam seu potencial, disponibilidade para as tarefas, fácil relação e comunicação. Notus brincou que iria visitá-las e fazer mais caderninhos. Comentou que gostara muito das costuras e do trabalho em equipe. Ademais, concernente ao PPSC, destacou que descobrir ser capaz de aprender, embora com dificuldades, era o melhor que poderia ter acontecido. Alegou, instantes antes de finalizarmos, que jamais imaginara-se recebendo esse atendimento e que estava preocupado, porém pronto para correr atrás, pois fora bem tratado pelas psicopedagogas e por mim, o que fez com que não se sentisse envergonhado como na época da escola. Um mês mais tarde, registrei:

Voltei de férias e a primeira coisa que fiz foi ligar para a mãe de Notus. Ela me disse que o matriculou na escola, mas precisará de ajuda com a UBS/o ProDAH. Agendei nosso primeiro encontro interventivo para o mesmo dia de Bóreas, duas horas mais tarde. Pretendo seguir com essa organização se não tiverem interesse em vivenciar esses instantes juntos. Acompanhar Notus enquanto egresso do PPSC mexe com as minhas emoções, pois circunstâncias de morte & luto fazem-me revisitar velhas cicatrizes – ainda que, por vezes, sejam naturalizadas pelos adolescentes aqui da Ilha Socioeducação. Há muitos elementos (psicopedagógicos & socioeducativos) que precisarei conciliar e qualquer deslize meu pode desencadear um impacto tectônico numa vida que já foi afetada de múltiplas maneiras e possui muitas de suas estruturas estremecidas. Meu privilégio é que fui sensibilizada cedo a compreender e a trabalhar com (e a partir dos) os ventos, tal como a reconhecer a crucialidade/magnitude de pontes e redes. Estou animada com o trabalho que foi/será desenvolvido, ansiosa pelos resultados que ressignificam/ressignificam vidas. As ilhas Socioeducação e Psicopedagogia já não são as mesmas – ao menos para mim e para eles – desde que os ventos norte e sul nos convidaram a transmutar.

Notus finalizou sua PSC no final do mês de janeiro e foi a última vez que o vi, uma vez que foi necessário desmarcar nosso encontro interventivo pelo começo da pandemia da Covid-16

Análise anemológica: construindo a ponte entre Psicopedagogia e Socioeducação

Os trechos das histórias de Bóreas e Notus, partilhados no segmento anterior, indicam uma organização familiar, uma trajetória escolar, uma tipificação de ato infracional e até escolha de setores de PSC semelhantes. Todavia, ao serem reconhecidos em suas singularidades, tiveram acompanhamentos individuais distintos, ainda que tenham embarcado com as mesmas pessoas da equipe, com os mesmos objetivos e itinerários socioeducativos. Sendo assim, a análise disposta a seguir explora os casos mutuamente, no entanto, intenta respeitar e salientar suas particularidades, seguindo o trajeto navegado pelo referencial teórico desta monografia, mantendo em perspectiva o entrelaçamento da Psicopedagogia à Socioeducação – que é o foco deste trabalho e consolida nossa ponte ao final deste capítulo.

6.1 Aspectos biológicos

A partir dos registros obtidos, não há como definir precisamente o que tange às questões biológicas dos adolescentes, somente cogitar hipóteses, tendo em vista que não foram feitas avaliações mais profundas, nem mencionadas situações anteriores nas famílias – embora a relação delas com a escolarização demande um olhar mais metuculoso. No caso de Bóreas, ainda que a enfermeira tenha relatado não ter no laudo a afirmação de ser incapaz de aprender ou a presença de medicamentos que o tivessem comprometido permanentemente, é plausível que prevaleçam “cicatrizes” deixadas pela encefalite viral além das emocionais e físicas pontuadas. Já no caso de Notus, a exequibilidade de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) também teria causas genéticas (ASHERSON, 2010) e explicaria a desistência escolar após não se inteirar de nada, apesar do excesso de esforço para prestar atenção (MARCHESI, 2006). Outrossim, ambos apresentaram defasagens significativas em habilidades cognitivas, como na memória de trabalho e na velocidade de processamento.

A memória de trabalho consiste em “um sistema de memória, de capacidade limitada, responsável por armazenar temporariamente a informação e, ao mesmo tempo, processá-la durante a atividade cognitiva” (CORSO, 2018, p. 144). Já a velocidade de processamento corresponde à eficiência com que tarefas cognitivas simples são executadas (GEART *et al.*, 1999). Ambas são manifestações da cognição, logo, tratam-se de como entendemos e adaptamo-nos ao ambiente, bem como solucionamos os problemas que se apresentam

(STERNBERG, 2010). Portanto, estão articuladas a aspectos mais orgânicos dos indivíduos, o que explica a necessidade de mais testagens solicitadas pelas psicopedagogas. Entretanto, tais habilidades cognitivas podem – e devem – ser desenvolvidas/aprimoradas ao longo do processo de escolarização. Quando não são, ampliam dificuldades e são capazes de ocasionar o afastamento escolar.

Pela enchente de muitas outras demandas, encaminhamentos que aprofundariam os elementos biológicos foram adiados para o final das medidas e teriam sido contemplados no acompanhamento dos adolescentes enquanto egressos. Todavia, para um atravessamento eficaz da ponte entre Socioeducação e Psicopedagogia, é necessário a inserção de especialistas na equipe interdisciplinar que possam dar conta dessas demandas de modo mais imediato, enquanto o socioeducador de referência exerce seu papel, afinal, não são todos os socioeducandos que se interessam por manter o vínculo com sua UE e nunca saberemos quando catástrofes naturais ou calamidades públicas, como a pandemia, hão de surgir.

6.2 Aspectos familiares

Há muitos registros imprescindíveis acerca desta faceta desde o início dos percursos socioeducativos. De antemão, saliento que a família é moldada pelo contexto social em que está inserida e manifesta-se conforme é possível dentro de suas condições (MACEDO, 1994). Sabendo que a desigualdade social pode deixar marcas na trajetória escolar (BRITO *et al.*, 2015), não cabe neste trabalho julgarmos as organizações familiares dos adolescentes, nem as culpabilizarmos pela forma de sobrevivência ao sistema que adotaram, embora possam ter contribuído para as condições de dificuldades de aprendizagem de seus filhos.

Nos dois casos, a renda familiar é inferior às suas necessidades, ainda que seja mais abastada do que de muitas outras também em situação de vulnerabilidade. A mãe de Bóreas estava desempregada, o pai atuava como mecânico; a mãe de Notus exercia o trabalho de diarista e o padrasto de pedreiro. Ou seja, além da mãe que se encontrava na circunstância ansiogênica de desemprego, todos dependiam de demandas externas incertas. Conforme Brito *et al.*,

O direito à educação previsto no art.205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 [...] e do dever de educar, representando igualdade de acesso e permanência para todos, ainda não atinge todas as classes. Crianças pobres, proletárias, de minorias étnicas continuam tendo desempenho inferior, maior probabilidade de reprovação e evasão escolar e menos chances de chegar à universidade (2015, p. 18674).

Todavia, apesar das questões financeiras e das diferenças geracionais, havia vestígios de conforto em relação ao futuro profissional de Bóreas, que atuava junto ao pai – também analfabeto – enquanto mecânico. Semelhantemente, mesmo sem um projeto de vida definido, Notus trabalhava com o padrasto, que também não concluiu o Ensino Fundamental. Se somarmos essas informações à interrupção precoce das escolarizações de suas mães e irmãos, podemos hipotetizar as relações e os vínculos das famílias estabelecidos com a instituição escolar, mais precisamente, a falta de sentido para a escola. Isso poderia estar sendo reproduzido pelos adolescentes, uma vez que são seres sociais e apreenderam desde a infância as crenças, valores e expectativas de seu círculo familiar (LAHIRE, 1997; MACEDO, 1994). Outra possível reprodução pode ser referente às situações de conflito com a lei dos irmãos.

Bóreas e Notus possuíam irmãos mais velhos que apareceram nas suas narrativas com mais frequência do que os novos devido a circunstâncias delicadas, especialmente para Notus. Respectivamente, um respondia a processo penal por ter estado com um carro envolvido em um boletim de ocorrência; o outro havia sido morto por um policial em uma tentativa de assalto na qual empunhava uma arma de brinquedo. Ambos, insisto, tinham interrompido os estudos precocemente e trabalhavam com a família, assim como os socioeducandos. Contudo, destaco que essa “reprodução sociofamiliar” não é uma regra para todas as crianças provenientes das classes populares e com pouca instrução escolar.

Na verdade, há muitas famílias que não concluíram a educação básica e apostam muito na escolarização de seus filhos. Esse investimento pedagógico não é necessariamente financeiro nem exige diplomas. Segundo Lahire (1997), trata-se do movimento feito pelos responsáveis para assegurar melhor desenvolvimento na escolaridade dos sujeitos, participando conforme for possível e solicitado, estimulando a frequência, a assiduidade e a realização das tarefas. Não temos conhecimento acerca de como isso foi efetivado nos poucos anos na escola de Bóreas e Notus, só sabemos que não passavam muito tempo juntos com as famílias e que a dedicação desse tempo, que se encontra dentro do espectro de investimento (sócio)pedagógico, é crucial para o sucesso (sócio)educacional. Macedo (1994) e Lahire (1997) defendem que não é sobre a quantidade de tempo, mas sim acerca da qualidade disponibilizada. Desta forma, é interessante observarmos como essa disponibilidade se deu ao longo de suas medidas – o que acredito que possamos começar a chamar de “investimento sociopedagógico”.

O pai de Bóreas só esteve presente na apreensão do adolescente enquanto a mãe acompanhou-o nos demais momentos, abafando-o em alguns instantes, estando presente sempre que solicitada, demonstrando estar apropriada dos acontecimentos da vida do filho – até demais, pois reconhecia-se enquanto obsessiva/invasiva. O pai de Notus visitou-o na FASE, acompanhou-o ao CREAS e não demonstrou estar apropriado de informações básicas. Sofria com o alcoolismo e sustentou a falsa história de que morava com ele até mudarem a versão, sem explicar o porquê disso nem a razão de ir morar com a mãe após ter escolhido ficar com o progenitor. A mãe de Notus foi presente em todo processo socioeducativo, aparentou sentir-se constantemente sozinha para resolver as questões mais “burocráticas”.

Não cabe aqui atribuir juízo de valor aos feitos dessas figuras parentais, somente hipotetizar os respingos nos processos de aprendizagem de seus filhos, posto que, em situações de dificuldades, os responsáveis precisam se distanciar do investimento pedagógico para assegurar a alimentação, o vestimento e demais necessidades (LAHIRE, 1997). Outrossim, não é válido classificar uma família como patológica/normal pela presença/ausência de problemas (MACEDO, 1994), apenas compreender que assim como a força da correnteza pode modificar a estrutura de uma ilha, o emocional da família é capaz de interferir o desempenho escolar das crianças/adolescentes, positiva ou negativamente.

Isto posto, além desses elementos de caráter básico para subsistência, há a enchente psicoafetiva que pode alagar seus desempenhos, pois a aprendizagem é um processo com profundas implicações emocionais (MARCHESI, 2006). O pai de Bóreas ter registrado todos os outros filhos menos ele, a sua mãe estar vivenciando um episódio depressivo e com crises de pânico. A progenitora de Notus que lidava com a perda do filho mais velho e os traumas do antigo casamento, cujo término podemos inferir relação com o alcoolismo/agressividade do progenitor, com a alegação de “*não ter mais conflitos na família*” e com o bloqueio psicológico que o jovem teve na infância. Essa fragilidade também é perceptível na medida em que a mãe afirmou que Notus não consumia nenhum tipo de drogas lícitas e ilícitas e ele, posteriormente, disse ao socioeducador que gostava de beber em festas, mas nunca em casa por causa de tudo que a mãe sofreu com o pai. Com isso, não é surpresa que ambos não passassem muitos períodos com seus núcleos familiares para além do âmbito profissional.

Ademais, outra semelhança dos casos era a dificuldade das famílias em acolhê-los após saberem do cometimento dos atos infracionais, o que salienta a crucialidade do Programa também tentar ressignificar esses laços, mediante as intervenções pontuais e as reuniões para responsáveis, tal como o destaque que é dado no SINASE para a inserção da

família na trajetória socioeducativa (BRASIL, 2006). Retomo, portanto, que o suporte familiar é imprescindível para o cumprimento de uma MSE (BRANCO *et al.*, 2008; DIAS; ARPINI; SIMON, 2011; BRAMBILLA, 2012; YOKOMISO, 2013), assim como para o desempenho escolar.

Do mesmo modo, havia semelhanças nas expectativas de seus responsáveis: foco no trabalho e nos estudos, estando o trabalho sempre à frente. No caso de Notus, essas situações ainda foram postas de forma mais dolorosa, uma vez que lhe era exigido “*que se mirasse no que aconteceu com seu irmão*”, cuja perda ainda, por vezes, imobilizava-o e carecia ser percebida com sensibilidade para amenização das sequelas psicoafetivas.

Dito isso, à luz de Marchesi (2006) e seu discernimento quanto às implicações emocionais, algumas singularidades familiares nos dois casos cabem ser apontadas como prováveis fatores incidentes nos processos de aprendizagem (escolar e socioeducativa). O impacto em Notus do divórcio de seus pais, a gravidez da cunhada e o nome de seu sobrinho em homenagem ao irmão enquanto uma constante lembrança positiva-negativa. A incredulidade da mãe de Bóreas quanto a sua capacidade de aprender e que, provavelmente, havia interpretado a possibilidade de existência de dificuldades como incapacidade.

Visto que essa circunstância é capaz de indicar a vitalidade da inserção da Psicopedagogia em instantes pontuais com as famílias, é significativo ponderar sobre as reações opostas das mães, já que a de Notus emocionou-se por “*poder esperar que ele chegue a algum lugar*” – o que poderia estar diretamente vinculado à inexistência de um projeto de vida quando chegou ao CREAS e ao PPSC. Tais encontros teriam grande potencial para que as ressignificações das condições de aprendizagem ocorressem nos núcleos familiares também, não somente nos adolescentes, tornando o ambiente qualitativo para um bom desempenho escolar.

Outrossim, em sua pesquisa com crianças provenientes de classes populares em situações de sucesso e fracasso escolar, Lahire (1997) trouxe, além do investimento pedagógico, outros elementos que eram significativos para seus desenvolvimentos apesar das difíceis condições socioeconômicas: as formas familiares da cultura e escrita; as condições e disposições socioeconômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar. Por conseguinte, ratifica a necessidade de criação desses encontros por poderem oportunizar a explicação da crucialidade do investimento (sócio)pedagógico e indicar prováveis ações, dentro dessas categorias, que estejam mais próximas das realidades das famílias. Desencadeariam, então, uma (re)organização familiar contribuinte com o retorno e/ou a

permanência dos socioeducandos nas escolas, esclarecendo que, para a construção do sentido do espaço escolar, o fato dos pais/responsáveis não terem avançado nas suas escolaridades ou não terem grande disponibilidade de tempo para estarem com seus filhos não é um empecilho.

6.3 Aspectos escolares

Bóreas e Notus estavam fora do âmbito escolar quando chegaram ao Programa de Prestação de Serviços à Comunidade, assim como a maioria dos adolescentes que entram em conflito com a lei (DALMOLLIN, 2012). Seja pelas questões de vulnerabilidade (BRITO *et al.*, 2010; MELLA, 2017; SOUTO, 2018) que geram a necessidade de começar a trabalhar até mesmo de modo informal (PEREZ, 2019), seja por ser na adolescência em que se manifesta a maior rejeição pela escola (MARCHESI, 2006), seja por quaisquer outras questões já estudadas na academia ou não, o fato é que não estar na escola consiste em um elemento de risco que pode acarretar no ato infracional (CRAIDY, 2015) e permanecer fora dela pode aumentar as chances de reincidência.

É oriundo desse entendimento que o fracasso, a evasão e a desconexão do/com o âmbito escolar perpassam muitas discussões pautadas nas MSE (TAVARES *et al.*, 2016) e a matrícula na escola corriqueiramente compõe o Plano Individual de Atendimento (PEREZ, 2019). Vislumbramos isso nos casos apresentados, na medida em que nos acolhimentos já foram levantadas informações importantes, como, por exemplo, Bóreas estar matriculado na T4 da Educação de Jovens e Adultos sem lembrar quantas vezes reprovou e parou de estudar, mas ter uma forte conexão com o trabalho; Notus não estar na escola nem lembrar quando e qual fora sua última instituição, só que parara no quarto ano. Além disso, recordando que para a aprendizagem fazer sentido ela requer experiências significativas (LARROSA, 2012), Bóreas lembrava de apenas uma professora como referência, que o auxiliava quando não conseguia realizar as tarefas; Notus não tinha nenhuma reminiscência da vivência escolar.

Do mesmo modo, quando o Programa coloca em pauta os sentimentos pela escola na terceira oficina, demonstra sua preocupação concernente à criação ou à manutenção do vínculo dos adolescentes com esse espaço. No tocante a isso, Bóreas alegou não desgostar de frequentar – o que também não é sinônimo de gostar – e que considera educação como algo importante, sem explicitar muito o porquê, somente que não era capaz de aprender por ter sido acometido pela encefalite viral. Assim, é possível hipotetizar que o “diagnóstico” justificou a falta de sentido para a escola, afinal, depois que os moradores de uma ilha adaptam-se à

circunstância de distanciamento, é penoso permitirem-se a aproximações, particularmente as que defrontam sua organização interna.

Notus, semelhantemente, dizia que a escola serve para aprender, porém, ele não aprendia (sem nunca ter partilhado o porquê de ter tomado para si essa conclusão). Logo, não via razão para frequentá-la – a ponto de alegar não ter interesse em dar prosseguimento aos estudos dentro do próprio CREAS, embora tivesse recebido uma medida protetiva de matrícula na escola. É interessante atentar-nos a esse fato, uma vez que ele só repensou essa convicção após a menção da possibilidade de testagens psicopedagógicas. Isso e Bóreas somente dizendo às psicopedagogas que não estava frequentando a escola podem indicar o nível de relevância que atribuíram à Psicopedagogia. É imprescindível tratar essas questões nesta faceta, pressupondo que só haverá um retorno escolar promissor quando suas crenças estiverem ressignificadas e as suas angústias devidamente atendidas.

Por conseguinte, ressalto que a ponte entre Psicopedagogia e Socioeducação só foi viável em virtude da mobilização do PPSC ao identificar que os casos estavam além de seu escopo de trabalho. A matrícula e os diálogos comumente feitos dentro da compreensão da essencialidade e direito à Educação não seriam suficientes. A garantia de passagens para o transporte público não daria conta da permanência (PEREZ, 2019) de Bóreas e Notus na escola. O cuidado dos/as socioeducadores/as com a escolarização é notório, no entanto, não contempla questões mais profundas, dando margem para ações psicopedagógicas que intervenham não só no vínculo escolar, mas também no próprio processo de aprendizagem – que, fragilizado, é capaz de ser mais um fomento para a evasão e o naufrágio.

Isto posto, é necessário refletir-se acerca dos impactos emocionais que podem ter incidido sobre a relação com a escola (MARCHESI, 2006): a hospitalização de Bóreas; a “regressão” de Notus que, segundo a mãe, aprendeu a ler a escrever na Educação Infantil e depois desaprendeu. Doravante, é válido hipotetizar, em maior ou menor grau, circunstâncias de bloqueio após eventos traumáticos que diretamente (ou não) ultrapassaram os muros escolares de Bóreas e Notus – o que aconteceu para este sentir-se tão envergonhado lá e não com as psicopedagogas? Outrossim, como se já não fosse suficiente, para retornar à escola Notus encontrou inúmeros empecilhos até finalmente conquistar a matrícula, o que a mãe relacionou ao fato de ele estar cumprindo uma medida socioeducativa. Tendo em vista que as escolas excluem, veladamente, os socioeducandos (CRAIDY, 2015), essa causa é muito provável – ainda que não haja registro do que exatamente foi dito à progenitora na instituição, nem como ela chegou a essa conclusão.

É nítido, portanto, que contactar as instituições escolares é muito delicado e complexo tanto para as famílias quanto para os/as socioeducadores/as. Na minha experiência, com exceção das efetivações de matrícula, incontáveis vezes não estabelecemos diálogo, mesmo desejando maiores informações acerca dos adolescentes, para evitar expô-los a situações desconfortáveis. Contudo, o diagnóstico adequado é uma importante ferramenta para compreender as dificuldades, pois corrobora com o desenvolvimento de estratégias adequadas que as superam (SANTOS; GONÇALVES; PONCE, 2019). Dessarte, a Psicopedagogia pode tomar frente desse contato, que hoje costuma ser driblado, e coletar dados significativos dos/para os adolescentes sem, necessariamente, ter que especificar seu vínculo com a Socioeducação. Isso assegurará que os socioeducandos não sejam ainda mais estigmatizados e escoados à margem, tal como que a escola tenha acesso a indicações psicopedagógicas, por meio de pareceres e/ou diagnósticos, para o avanço qualitativo dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, como pincelado nos dois casos, a Psicopedagogia tem potencial para inserir-se nesses desafios, auxiliando os adolescentes a construir sentido para o âmbito escolar mediante a ressignificação do vínculo com a aprendizagem. De igual forma, para elaborar a noção de compromisso e de valorização pessoal por meio da percepção do aluno sobre suas capacidades e sobre os desencadeamentos de suas decisões (MARCHESI, 2006). Com isso, contribuiria para a permanência a longo prazo e para a redução do descompasso entre a escola e os interesses dos socioeducandos (TAVARES *et al.*, 2016; PEREZ, 2019), entre a instituição que se tem e a que se necessita (CORSO, 2013), uma vez que ela “contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios populares” (SILVA, 2014, p.22) e precisa ser mais profundamente abordada com os socioeducandos.

6.4 Aspectos das tarefas

No tocante a esta faceta, por ser muito específica das tarefas realizadas dentro da instituição escolar, não há informações disponíveis, nem muitas memórias que eles pudessem ter compartilhado com o Programa. Todavia, há alguns detalhes mais abrangentes que cabem ser mencionados, tanto da educação escolar quanto da social, uma vez que, quando os/as socioeducadores/as pensam, primordialmente, nas condições que os adolescentes têm para prestarem seu serviço (IEGGLE, 2020), eles estão tratando de aspectos das tarefas dispostas pela MSE – que são cruciais para o cumprimento efetivo da medida.

Dessa forma, no instante em que Bóreas e Notus escolheram o projeto Fio da Meada – talvez por exigir mais das habilidades manuais com que estavam, de certa forma, acostumados –, as orientadoras do setor foram notificadas de suas facilidades e dificuldades para que propusessem atividades desafiadoras dentro de suas capacidades. Com o resultado das testagens, a orientação da responsabilização foi melhor direcionada, bem como o planejamento das intervenções que eu estava desenvolvendo. Tendo em vista que muitas dificuldades são determinadas pela desconsideração das reais possibilidades dos sujeitos e da qualidade das propostas (GOLBERT; MOOJEN, 1996), esse cuidado realizado no PPSC é fundamental para que a responsabilização alcance seus objetivos. E, se revigorado pela Psicopedagogia, permite não só a fluidez das águas das aprendizagens socioeducativas, tal qual das escolares, mediante orientação mais eficaz das tarefas dispostas.

Tangente a essas últimas, os poucos dados obtidos relatam que Bóreas gostava de fazer cálculos, almejava aprender a ler e escrever “*algo*” além de seu nome. Sua parte favorita da escola era copiar do quadro, o que podemos relacionar com uma exigência relativamente menor das habilidades cognitivas. Não gostava de expor suas dificuldades, assim como Notus, que não lembrava do que mais/menos gostava, nem de seus impasses, pois alegava não ter tido nenhuma experiência marcante. Já concernente às tarefas indicadas pela Psicopedagogia, Bóreas e Notus necessitavam apropriar-se das convenções mais refinadas do sistema de escrita alfabética para consolidar sua alfabetização; de investimento em consciência fonológica para as áreas de leitura, escrita e oralidade; de desenvolvimento matemático inicial, desde a contagem e compreensão do sistema decimal até as quatro operações básicas; de atividades para autoestima e estímulo à escolarização.

Essas indicações feitas pelas psicopedagogas ratificam a essencialidade do resultado das testagens, que não deixam de ter um caráter inclusivo (SILVA; SILVA; ALVES, 2014), pois visam a realização de um trabalho adequado para evitar que os indivíduos avancem sem apreender os conteúdos necessários. Outrossim, podem apontar o princípio do trabalho interventivo para orientar a continuidade do ensino a partir das facilidades e dificuldades do sujeito, mas também, posteriormente, verificar os avanços obtidos mediante outra aplicação (SILVA; SILVA; ALVES, 2014). Saliento, então, que o movimento de apropriação de conteúdos – tão necessário para que haja motivação em permanecer na escola – não tem sido muito explorado, quem dirá reavaliado, no âmbito socioeducativo, tensionando uma imprescindível contribuição da Psicopedagogia.

Por fim, outra contribuição plausível da área para os adolescentes em MSE, em especial Bóreas e Notus, é o ensino de estratégias organizadoras e o auxílio para construção de autoestima e de representações internas que conectem o que já sabem (conhecimento prévio) com o que forem aprender (MARCHESI, 2006). Seriam soluções que colaborariam na realização autônoma das tarefas dentro do ensino escolar, fazendo com que se sentissem aprendizes em potencial, já que ambos partilhavam a crença de serem incapazes de aprender, apesar de terem desenvolvido habilidades de conserto automotivo sem perceber que isso requer aprender novos conhecimentos.

6.5 Aspectos individuais

As histórias de Bóreas e Notus têm muitos denominadores comuns, ao mesmo tempo em que se distinguem em suas particularidades. Cada adolescente é singular, tal qual o planejamento e o desenvolvimento de seu acompanhamento. Assim como não existe um perfil que determine exatamente aqueles que cometerão um ato infracional, não existe uma receita predisposta para o trabalho com socioeducandos, afinal, ele acontece no “agora”, nas demandas que transbordam e alagam as vias de suas existências, no movimento constante de fricção entre as pontas soltas do cubo de Golbert e Moojen (1996), que, por vez ou outra, criam e rompem barreiras, prejudicando das simples às mais complexas ações do cotidiano. Um dos elementos que comprovam isso é a relação que ambos estabeleciam com a dimensão profissional, embora a área de desejo fosse equivalente.

A carga horária exigida para conciliar trabalho e estudos pode ser cansativa demais para os adolescentes, pois reduzem seu tempo de sono e recreação (OLIVEIRA *et al.*, 2005) e tendem a prejudicar seu rendimento escolar, fazendo que abandonem a escola para dedicarem-se integralmente ao que dá resultado mais imediato (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016). Desde o acolhimento de Bóreas, foi nítido que sua rotina orbitava o trabalho na oficina junto ao pai e, outrora, junto ao tio – a ponto de, naquele momento, ser o que mais gostava de fazer, uma vez que lhe permitia conquistar seus pertences e viver momentos de lazer. Até mesmo a afetividade por anime era fundamentada na relação do protagonista com o trabalho que exercia. Seu vínculo com a instituição escolar também era baseado nas oportunidades que poderia propiciar ao seu futuro profissional, o que não talvez não fosse uma atribuição de sentido suficiente quando ele sopesava seu histórico familiar, conforme pontuado anteriormente.

Já Notus, apesar de trabalhar como auxiliar de pedreiro com seu padrasto, aparentava enxergar a dimensão profissional de modo diferente, como uma fonte de renda momentânea, pois enfrentava empecilhos para construir um projeto de vida a curto, médio e longo prazo. Ele também já havia atuado em uma mecânica com o tio, o que se tornou uma carreira de interesse durante as tentativas de elaborar seu projeto de vida, contanto que fosse considerado capaz de aprender. Sendo assim, enquanto no caso de Bóreas o foco do acompanhamento estava em distanciá-lo um pouco do trabalho para aproximá-lo da escola, o de Notus entrelaçava os dois âmbitos – sem perder de vista que trabalhar também poderia ter prejudicado sua alfabetização – com a finalidade de auxiliá-lo a planejar perspectivas de futuro.

Esta pesquisa não intuiu demonizar as experiências profissionais de Bóreas e Notus, afinal, a entrada de adolescentes no mercado de trabalho promove o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas, bem como de autoestima, autonomia e assunção de responsabilidades (FRENZEL; BARDAGI, 2014; SILVA; TRINDADE, 2013), sendo um mecanismo para o desenvolvimento psicossocial, facilitador para a escolha da carreira (SOUSA; FROZZI; BARDAGI, 2013). Todavia, problematiza a relação, especialmente de Bóreas, com o universo profissional – ainda que reconheça o impacto tectônico de traçar um paralelo entre a confiança que ele sentia na oficina, antagônica à insegurança que sentia na escola. A principal motivação para essa problematização é que em nenhum dos casos foram confienciadas informações que apontassem pistas de com qual idade começaram a trabalhar, sinalizando a possibilidade de adultização precoce. Segundo Dutra-Thomé *et al.* (2013, p. 102),

Chama a atenção no contexto do trabalho a mão de obra infanto-juvenil existente no país. Mesmo com o Decreto nº 5598/2005 (Brasil, 2005), de acordo com a última edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2013), há cerca de 554 mil crianças trabalhadores no país, sendo 81 mil crianças entre 5 e 9 anos e 473 mil entre 10 e 13 anos. Esses números demonstram a fragilidade na fiscalização do trabalho infantojuvenil e as possíveis situações de risco a que esses indivíduos são expostos, visto que esses empregos são ilegais e não fiscalizados.

O trabalho nessa faixa etária, então, é uma questão social que atinge as famílias pobres não por *status*, mas sim por necessidade, e constitui-se como um fator de risco para a saída das crianças e dos adolescentes da escola (MALVÃO, 2021). Pela falta de dados a respeito, só

é possível cogitar essa hipótese enquanto um dos aspectos inter-relacionados para a desistência escolar de Bóreas e Notus. Outrossim, é intrigante refletir acerca de que a mecânica – espaço vivenciado pelos dois em recortes temporais e geográficos distintos – é capaz de ter conexão direta com o ato infracional que cometeram. Isso não é sinônimo de que todos os adolescentes que tiverem acesso a carros e motos irão receptor veículos, somente um questionamento referente a outros processos de adultização a que podem ter sido submetidos.

Com isso, emergem as (dis)similaridades de suas situações sociojurídicas. O juiz encaminhou Bóreas direto à PSC, enquanto Notus passou um período sob medida de internação até a PSC – possivelmente pelas outras tentativas de receptação sem apreensão que o CREAS desconhecia. Este relatou sofrer risco na comunidade, o que é capaz de acarretar uma enchente de dificuldades na frequência e permanência escolar. Também compartilhou ter sofrido violência policial em sua apreensão, fazendo com que quebrasse um dente. Logo, Notus foi mais um dos muitos adolescentes do Brasil que sentiram seus direitos sendo violados por figuras que existem para proteção da população, incluindo da criança e do adolescente. Isso, como pontuado no referencial teórico, é resultado do estigma estrutural e uma das razões pelas quais o percurso socioeducativo pode ser estressante e ansiogênico (VIDAL *et al.*, 2015). Silva (2014, p. 51) esclarece

O significado social da violência, entendido como o sentido e características por ela expressado, pode estar relacionado aos mecanismos de controle ideológico e de criminalidade engendrados, sobretudo, pelas instituições policiais, mas sem a elas se resumir, uma vez que fazem parte de amplo movimento de controle social encampado pelo Estado. Este, ao assumir a condição de ente legitimador do sistema capitalista, incorpora, ainda que sob o rótulo da ideologia da segurança, os princípios de apartação social e de criminalização das classes pauperizadas. A violência policial estaria, dessa forma, relacionada a mecanismos de controle social das expressões da questão social pelo Estado através das instituições policiais. Considera-se que esta realidade está inserida no histórico do tratamento repressivo e punitivo a que foram expostos adolescentes em conflito com lei ao longo da história, alvo de medidas que gravitaram em torno de perspectivas saneadoras, filantrópicas, repressivas e punitivas.

Entretanto, apesar do início de seu percurso socioeducativo ter sido conturbado, tal qual Bóreas, alegou ter vivenciado uma boa experiência no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade. Ambos agregaram valor mediante ao compromisso social e ao

crescimento pessoal, resignificando percepções e crenças desestimuladoras muito antigas. A Socioeducação é fundamentada no respeito aos direitos humanos e na proposta de processo do desenvolvimento (sócio)educativo – como observado na condução do acolhimento de Bóreas quando, inicialmente, não quis falar sobre o ato e o movimento feito ao longo da MSE para que pudesse compreender a gravidade, após sentir-se confortável a abrir-se. Mormente, em todas as manifestações, deve ser “onde possa vivenciar outras formas de ser, outras formas de atuar, e conseqüentemente formas diferentes de ser visto” (VIDAL *et al.*, 2015, p. 185) pelos que lhe cercam, mas, sobretudo, por si próprio.

Tal cinesia de resignificação é essencial, pois as opiniões expressadas vão construindo a avaliação que o sujeito tem sobre si (MARCHESI, 2006), o que destaca a crucialidade das tentativas da equipe, potencializadas pela Psicopedagogia, de auxiliar que a mãe de Bóreas também pudesse transmutar suas conclusões e parasse de considerá-lo incapaz. Outrossim, Notus quanto a ele mesmo, na medida em que acreditava há tanto tempo não ser capaz de aprender que a ideia oposta o amedrontava. Do mesmo modo, do trabalho da UE com a família para acolher ambos adolescentes após o cometimento do ato infracional na tentativa de superar os estigmas.

Ademais, saliento que a maior parte dessa resignificação só foi possível em virtude da parceria com a Psicopedagogia. Além disso, a área pode contribuir para a compreensão de como todos esses aspectos impactam a aprendizagem dos adolescentes. Os acontecimentos atuais, na época de MSE, poderiam ser interpretados tanto na aprendizagem socioeducativa (uma vez que também atravessam esse percurso) quanto para seu retorno à educação escolar. Os acontecimentos mais antigos tinham capacidade de contribuir para a compreensão do início de suas dificuldades e, mediante suas superações, aumentar as chances de permanência na escola.

Para finalizar, cabe mencionar outros aspectos individuais comuns a Bóreas e Notus, mas também distintos para eles. Quanto aos distintos: por modificarem sua rotina e desencadarem desconfortos emocionais, o término do relacionamento de Bóreas e a perda de contato com os cunhados que eram sua referência na comunidade; a não continuidade de Notus no tratamento na clínica da UFRGS por ser um indicativo de dificuldade para estabelecer vínculos com os espaços. Concernente às comuns, a confecção de documentos, especialmente de Notus, entendendo que são vitais para se sentirem cidadãos pertencentes.

6.6 Interdisciplinaridade: a ponte entre as ilhas Socioeducação e Psicopedagogia

Os dados obtidos e expostos no segmento anterior deste trabalho demonstram aspectos vitais da Socioeducação intrínsecos à preparação e à organização da equipe do PPSC para acolher e acompanhar os sujeitos que recebem. Tais aspectos transbordam, desde o primeiro instante em que eles chegam ao Programa, devido à predisposição dos/as socioeducadores/as para ouvi-los e vê-los em suas totalidades. Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa não são reduzidos a tipificação de seus atos infracionais, tampouco passíveis de serem julgados pelos profissionais da UE, uma vez que essa função só cabe ao juiz que decretou sua MSE. Não são postos à margem nem isolados em ilhas desertas. Não são abandonados à deriva. Conforme observamos, essa perspectiva pedagógica sem resquícios punitivistas não está desassociada da responsabilização educativa, na verdade, qualifica-a, haja vista as falas de Bóreas e Notus nas avaliações finais.

Segundo Goulart (2019, p.30), “um dos pontos importantes do acompanhamento, principalmente quando ainda não se têm bem definidos os limites que precisam ser impostos, é o diálogo sincero com olho no olho”. Conforme evidenciado nas informações obtidas, esse olhar pauta todos os encontros no/do PPSC, delineando o PIA e as intervenções a serem feitas. Ouvir alguém “requer coração aberto e, principalmente, despir-se de julgamentos e expectativas, possibilitando que se sinta à vontade para se abrir e trazer o que realmente pensa e vive, construindo, assim, um ambiente seguro e acolhedor” (GOULART, 2019, p. 24-25). Em consequência dessas condições empáticas, Bóreas e Notus compartilharam questões profundas, que os inseriram em ações e intervenções – como as construções de sentido para as medidas e as avaliações psicopedagógicas – que talvez não tivessem sido alcançadas se não fossem reconhecidos enquanto sujeitos de direitos em desenvolvimento. Logo, a escuta e o olhar sensível corroboram para a construção de vínculos dos adolescentes com as referências e dos adolescentes com o Programa, facilitando a compreensão de posturas mais exigentes e incisivas dos profissionais quando, momentaneamente, forem requeridas – como, por exemplo, em minha fala na conclusão da medida de Notus.

O vínculo, portanto, é um mecanismo pedagógico, estratégico e humanizador para a práxis socioeducativa. Vincular-se aos socioeducandos e criar condições necessárias para que isso ocorra, conforme os limites de cada um, é assumir uma posição profissional e afetiva fundamentada em respeito, empatia e confiança (GOULART, 2019). É premissa para a realização de um acompanhamento, tendo em vista que,

independente do que aconteça, dos elementos que constituem o sujeito acompanhado, não se pode ser negligente – no sentido de não se contentar com a possibilidade de realizar o mínimo. As respostas dos adolescentes e os efeitos, ou impactos causados, são subjetivos, dependem de cada caso e o que acontece nos percursos do acompanhamento. Mas, a partir do momento em que se assume um caso como pessoa de referência, a predisposição para se envolver com o caso em questão é um requisito fundamental. Apenas se envolvendo com o que está sendo posto é possível estabelecer um diálogo positivo que resulta em um posicionamento profissional, ético e afetivo, em que o vínculo consegue se estabelecer dentro da relação educadora-adolescente. Não é por entender que os frutos colhidos do acompanhamento são subjetivos, e muitas vezes invisíveis a olho nu, que a atuação vá ser realizada de forma mecânica e distante, pois assim se perde o sentido do trabalho educativo (GOULART. 2019, p. 35).

Destarte, constituir-se como referência não é somente acompanhar um processo burocrático de MSE, mas sim estar inteiramente disponível para a vida colocada diante de nós, dentro dos limites profissionais, na medida em que demandas emergem e enchentes – metafóricas, mas por vezes também literais – invadem. É compreender o sujeito em todas as dimensões, contextos e atravessamentos sociais nos quais está inserido. É desvelar-se de juízos de valores pessoais que fazem relações lineares simplistas e podem, eventualmente, fazer-nos esquecer que as trajetórias dos adolescentes em cumprimento de medida, invisibilizadas à margem, também são marcadas por direitos violados. Ou seja, faz-se necessário convidá-los a navegar junto, a criar condições para que explorem novos territórios, oceanos e continentes, valorizando o movimento coletivo de ir com e não a onipotência hierárquica de fazer para.

Foi assim que se tornou factível refletir-se com Bóreas, Notus e suas famílias acerca de suas vidas, dificuldades e potencialidades. Não haveria como construir sentido para suas medidas se não soubéssemos o que pensavam a respeito de toda inserção socioeducativa; não haveria como ampliar seus repertórios se não tivéssemos conhecimento de qual direção estavam partindo; não haveria como garantir direitos se não nos confiassem os que estavam sendo violados. Sendo assim,

O vínculo é uma ferramenta extremamente importante, e até estratégica, para realizar um trabalho de qualidade, por auxiliar o acesso às demandas e aos sentimentos dos adolescentes. Se o intuito da medida socioeducativa é trabalhar novas possibilidades e oportunidades com os adolescentes, é preciso, minimamente,

vincular-se a eles para que o que foi pensado, planejado e encaminhado tenha resultados positivos. Estabelecer uma boa relação com os adolescentes através do vínculo possibilita que o processo do cumprimento da medida – e todos os outros – se construam conjuntamente (GOULART, 2019, p. 30).

Posto isso, contribuiu para que Bóreas e Notus sentissem suas vozes e singularidades valorizadas, já que suas vontades foram respeitadas quando, mediante o fortalecimento de vínculo, suas demandas foram acessadas. Isso quer dizer que não se deve impor sobre a vida dos adolescentes nossas próprias ambições para eles, embora tenhamos respaldo científico do quanto são importantes. Para Goulart (2019), não podemos levar nossas aspirações e expectativas de forma impositiva, pois, no fim, são os socioeducandos quem sabem por quais caminhos conseguem trilhar. Não ofertamos cartilhas náuticas, visto que nosso papel não é determinar, e sim tensionar possíveis rotas já cogitadas em seus interiores ou de instigar a reflexão das que ainda não foram, consciente ou inconscientemente, pensadas.

Particularmente, essa foi minha maior dificuldade. Pela ânsia de fazer com que ressignificassem sua relação com a aprendizagem; pela angústia de ir para casa e seguir a vida sabendo que Bóreas e Notus estavam fora da escola com defasagens profundas, sem entender muito bem o compromisso social que transpassa a PSC, por vezes cogitei adiantar e forçar nossos encontros interventivos, tal como questioneei a demora de seus atendimentos e os longos intervalos dentro de seus acompanhamentos. Contudo, a verdade é que a responsabilização transcende o tempo da medida (YOKOY; OLIVEIRA, 2021) e

Ao se propor a realizar o acompanhamento de qualquer adolescente, é necessário estarmos despidos de grandes expectativas, e isso não quer dizer que não se possa desejar além do que está posto para aquele adolescente – ou que não se vá propor de realizar certos encaminhamentos –, mas sim que é preciso estar com olhos e ouvidos atentos aos sinais e falas do adolescente. A intenção de acompanhar um caso não é inserir o adolescente em todos os espaços que ele não está inserido, ou o encher de atividades, pois tira o caráter educativo, pedagógico e reflexivo e se torna um “tapa-buraco”, em que se tenta preencher as falhas sociais deixadas em sua vida. O objetivo é pensar os encaminhamentos a partir das necessidades e vontades do adolescente e junto a ele, considerando o que ele enxerga como prioridade para sua atual situação de vida ou seu futuro (GOULART, 2019, p. 31).

Esse entendimento respaldou todo movimento feito com Bóreas e Notus, sendo visível nas posturas dos/as socioeducadores/as que conduziram seus atendimentos. A metodologia do Programa de “fazer com”, embasada no discernimento de saber ouvir, falar e silenciar quando necessário, amplificou o crescimento pessoal e o compromisso social esperados nas MSEs mediante acompanhamentos e intervenções imbuídas de sentido para os adolescentes. Houve um respeito e um cuidado pedagógico desde questões como se disponibilizar a ir junto na UBS, por saber que Notus não tinha vínculo com o serviço, até provocar as famílias (incluindo-as no percurso socioeducativo) a ressignificarem seus acolhimentos para com Bóreas e Notus, bem como as inferências que faziam de suas capacidades de aprendizagem. Tudo isso sem abandonar o caráter de responsabilização, afinal, semanalmente, estavam no projeto Fio da Meada prestando seus serviços à comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da construção manual de cadernos com materiais recicláveis.

Isso só foi viável em decorrência do trabalho interdisciplinar – ou interinsular. Para Pereira (2014) a política socioeducativa, atuando de maneira “interdisciplinar” e “intersetorial”, pode assegurar, quiçá pela primeira vez, que o adolescente e sua família tenham acesso às políticas públicas que lhes foram negadas, pois a “operacionalização da formação de uma rede integrada de atendimento é tarefa fundamental para a efetivação das garantias de seus direitos” (BETTANIN *et al.*, 2012, p. 101). Vislumbramos isso na medida em que a equipe, ao estar diante dos casos de Bóreas e Notus, identificou coletivamente aspectos que precisavam ser observados/trabalhados ao longo da medida socioeducativa, assim como definiu quais seriam os profissionais mais adequados para estarem com eles em seus acompanhamentos, atendendo suas demandas e propondo intervenções.

Todavia, quando essas estavam além das possibilidades dos/as socioeducadores/as de referência e dos outros componentes da equipe, foi preciso entender até onde ia o Programa e quais novos parceiros seriam necessários. Para a inserção social efetiva e para o devido atendimento dos sujeitos em cumprimento de MSE, urge a necessidade de uma rede de parcerias com diferentes projetos, programas e serviços que possam facilitar a moradia, a alimentação, o vestuário, o transporte, a educação, a saúde física, mental e bucal, a segurança pessoal, o lazer e a cultura (YOKOY; OLIVEIRA, 2021). Essa rede constitui o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) por meio da interligação da UE com o CREAS e outros espaços dentro (ou relativamente próximos) do território do adolescente para garantir o(s) direito(s) que está(ão) sendo violado(s). Podem ser conectados ao Sistema de Educação (SE); o Sistema

Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Justiça e Segurança Pública.

A Psicopedagogia, por estudar a aprendizagem sob múltiplas relações e circunstâncias, visando a construção de estratégias para a superação do não-aprender (MARQUES; PICETTI, 2016), adentra numa especificidade que está além das ações socioeducativas. À vista disso, ao contatar as psicopedagogas, o PPSC fortaleceu sua rede e avançou consideravelmente na garantia de direitos de Bóreas e Notus, tal qual no entrelaçar prático da Socioeducação e da Psicopedagogia, que, ao ser mais explorado, poderá contribuir significativamente na vida de muitos outros adolescentes, afinal, os dois campos convergem na preocupação de compreender os resultados das erosões sociais. Contudo, enquanto a Socioeducação pode dar conta das sequelas dessas erosões nos aspectos socioeducativos da medida – construção de sentido para a mesma, compromisso social e crescimento pessoal – e de garantia de direitos – acesso a UBS, confecção dos documentos, etc.–, a Psicopedagogia pode se deter nas decorrências erosivas dentro dos processos de aprendizagem e de escolarização, identificando situações de dificuldade e/ou de transtornos, indicando o que precisa ser trabalhado e, quando preciso, promovendo intervenções.

A matrícula na escola e a disponibilização das passagens para o transporte podem não ser suficientes para garantir a permanência escolar (PEREZ, 2019), que é importante para não cometimento do ato infracional (CRAIDY, 2015) e não reincidência (QUINELATTO, 2015). Logo, a ação psicopedagógica, ao detectar as dificuldades que, porventura, podem estar (ou vir a estar) desmotivando e/ou paralisando a escolaridade, bem como ao elaborar intervenções adequadas que permitam sua superação (ou prevenção) e avanço, potencializa os processos de responsabilização, visto que se detém sobre o retomar e/ou o qualificar do direito básico de educação e bem-estar. Nos dois casos aqui analisados, isso é nítido quando foi somente na realização das diversas testagens que se verificou as defasagens significativas nas habilidades cognitivas, que são uma hipótese para os seus impasses na escolarização, somados a vivência de poucos anos com experiências negativas nesse âmbito. Do mesmo modo, ao indicar a indispensabilidade do desenvolvimento de uma avaliação do potencial intelectual de Bóreas e ao apontar a necessidade de mais avaliações para Notus pela hipótese de TDAH levantada.

Ou seja, se não fosse a articulação estabelecida, isso não seria cogitado pela equipe do PPSC e, ainda que tivessem retornado à escola imediatamente, poderiam não ter permanecido nela por desconhecerem suas dificuldades e acreditarem em incapacidades inverídicas, não encontrando razões para subsistir onde julgavam não terem potencial para atingir os objetivos

do ambiente (LYRA, 2015). Além disso, os pareceres foram imprescindíveis para ressaltar potencialidades a serem exploradas, assim como para indicar atividades a serem retomadas antes de avançarem sem apreenderem conteúdos básicos. Gurgel (2015) acredita que relatórios assim desencadeiam a mudança do curso da história – ou, para nós, das águas – de fracasso, pois oportuniza que o professor na sala de aula esteja ciente de como retomar o trabalho com o sujeito e que ele próprio se reconheça como ativo em seu processo de aprendizagem. No caso de Bóreas e Notus, capazes de aprender e de retornar à escola. Logo, todos esses movimentos (a serem) feitos, contribuem para a elaboração de estratégias adequadas para a superação de suas dificuldades.

Dessarte, é de suma essencialidade retomar a (anti)democratização de acesso à Psicopedagogia no país, por ser um serviço majoritariamente privado com escassez de respaldo legal. Ao ser inserida na Socioeducação, enxergará talvez pela primeira vez (PEREIRA, 2014) àqueles que estão à margem, comumente fora da escola (FREITAS, 2017; MELLA, 2017) sofrendo com a desigualdade social (QUINELATTO, 2015; FREITAS, 2017; MELLA, 2017). Conjecturamos isso quando Notus alegou jamais ter imaginado-se recebendo esse tipo de atendimento; quando Bóreas apontou a Psicopedagogia como algo chique e caro, capaz de legitimar ou não sua capacidade, destacando que não teria oportunidade semelhante fora do PPSC. Ainda assim, o primeiro passou tanto tempo julgando-se incapaz que a ideia oposta o amedrontava; o segundo não gostava de falar nem de lembrar de suas dificuldades. Entretanto, não deixaram de vivenciar, disponível e honestamente, as testagens.

Após essas considerações, é possível questionar-se acerca da qualidade da ponte aqui proposta quando foi perceptível a relutância dos dois para retornar ao âmbito escolar e participar dos encontros interventivos. Ambos traziam marcas e sensações de vergonha que não seriam facilmente esquecidas sem um trabalho gradativo. Todavia, é crucial salientar que mesmo com elas e sem a continuidade do acompanhamento enquanto egressos, Bóreas e Notus dispararam o início da superação de suas crenças, justamente porque atribuíam muito valor e confiança à Psicopedagogia. Carvalho (2017, p. 14), ao enfrentar um desafio semelhante de entrelaçar à Socioeducação e à Educação Especial, ressalta

Litorais referendam o encontro de heterogêneos que, no entanto, possuem um ponto de amarração. O ponto que permite construir, reconhecer e apostar nos litorais diz respeito à educação (mesmo que esse direito nem sempre seja reconhecido e efetivado). Para o adolescente em conflito com a lei, a condição de ser aluno ainda está em suspeição, por tensionarem políticas, práticas e ideais tão caros à educação.

A possibilidade de escolarização interroga, desacomoda e, assim como o movimento das águas e da areia, rasura a paisagem que se queria capaz de dar conta do indesejado. Tal rasura, ou cicatriz (social), pode ser lida, contudo, para além do embate, do ressentimento e da violência. Não se trata de delimitar, nem de tentar colonizar, ao tomar de assalto outra área, mas de construir um diálogo, uma possibilidade.

Isso posto, é incontestável que se tivessem continuado o acompanhamento teriam experienciado outros impactos promissores, porém isso tangencia os limites socioeducativos que preveem a não imposição de nossas vontades sobre os adolescentes, nem a utilização de “tapa-buracos” (GOULART, 2019), conforme pontuado anteriormente. Não obstante, é axiomático que, apesar de interrompido, esse processo de entrelaçamento teve conquistas que os atingiram e os atingirão em múltiplas dimensões de suas vidas – que talvez até nunca tenhamos conhecido. Por exemplo, Notus ao comentar que a partir do parecer não precisaria mais depender dos outros, pois poderia ter expectativas quanto a ele, iniciando seu projeto de vida. Segundo o adolescente, descobrir-se ser capaz de aprender era o melhor que poderia ter acontecido-lhe. Semelhantemente, Bóreas ao afirmar que se sentia mais confiante, como se fosse capaz de tudo, embora não tivesse retornado à escola.

Por conseguinte, os primórdios dessa articulação prática foram, indubitavelmente, terapêuticos em suas vidas e não podemos mensurar de forma redutível seus resultados através de nossas métricas privilegiadas. Quando uma pedra, por menor que seja, toca a água, ela afeta seu curso. Tal convicção precisa ser valorizada além de sua poeticidade apesar de ser mais complexo alterar todo o fluxo de uma correnteza, que metaforicamente traduz as adversidades causadas pelo sistema no qual estamos inseridos. No entanto, a importância da escola e da alfabetização são irrefutáveis e jamais devemos deixar de desejá-las para os adolescentes. Emerge daí a necessidade de uma ponte eficaz entre a Psicopedagogia e a Socioeducação, que permita uma travessia ainda mais qualitativa do que a de Bóreas e Notus. Para Costa (1997, p.31)

Sem ignorar as exigências e necessidades de ordem social, o educador somente não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas adaptar o jovem a isso que aí está. Ele vai mais longe. Ele quer abrir espaços que permitam ao adolescente tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando, de forma positiva, as manifestações desencontradas de seu querer ser.

Essas demais possibilidades de contemplação e/ou de inserção da Psicopedagogia nos casos analisados foram abordadas com profundidade ao final de cada aspecto dos subcapítulos anteriores, como por intermédio do enriquecimento das informações levantadas sobre os adolescentes devido a credibilidade que atribuíam a área, confidenciando detalhes não compartilhados noutros espaços. Outro exemplo posto foi a compreensão do impacto das informações “atuais” obtidas, tanto no desenvolvimento socioeducativo, que também requer aprendizagens, quanto para seus retornos à educação escolar. Concomitantemente, para intelecção dos primórdios de suas dificuldades, a descoberta de incidentes mais antigos através de um contato direto com as escolas, contato esse que é evitado na Socioeducação.

Outrossim, em encontros pontuais com as famílias para explicitar a importância do investimento (sócio)pedagógico e indicar prováveis ações, segundo as realidades, de formas familiares da cultura e escrita, de condições e disposições socioeconômicas, de ordem moral doméstica, de formas de autoridade familiar (LAHIRE, 1997). Isso contribuiria para uma (re)organização familiar colaborativa com o retorno e/ou a permanência dos socioeducandos nas escolas, esclarecendo que não é empecilho não ter responsáveis alfabetizados e/ou com pouca disponibilidade de tempo. Ademais, no ensino de estratégias organizadoras e de representações internas que conectem o que já sabem com o que aprenderão (MARCHESI, 2006), pois isso auxiliaria na realização autônoma das tarefas, bem como na elevação da autoestima ao sentirem-se aprendizes em potencial.

Destarte, acredito que para melhorar as condições da travessia na ponte proposta neste estudo é vital a inclusão de psicopedagogos/as na equipe interdisciplinar socioeducativa. Ficariam responsáveis por contemplar essas e outras possíveis demandas concernentes à aprendizagem de modo mais imediato e aprofundado, enquanto o/a socioeducador/a de referência buscaria garantir os demais direitos e o/a orientador/a da medida asseguraria a responsabilização, no caso da PSC, mediante a prestação do trabalho. Todos em um movimento constante de interdisciplinaridade, pautado no vínculo e no reconhecimento dos sujeitos.

Por fim, cabe pontuar que os dois casos entrecruzaram-se no tempo e no espaço, juntamente ao de outros adolescentes que também poderiam ter vivenciado experiências psicopedagógicas, mas que não foram possíveis devido a pouca percepção das convergências e potencialidades do entrelaçamento da Psicopedagogia à Socioeducação, que, como evidenciado ao longo deste trabalho, poderia transpassar o diagnóstico e atuar tanto preventiva quanto interventivamente. Por conseguinte, Bóreas e Notus trouxeram novos desafios para o

Programa de Prestação de Serviços à Comunidade, que teriam passado despercebidos pelos cunhos punitivistas que precedem a Socioeducação. Conforme Goulart (2019, p.40)

acompanhar os adolescentes é estar sujeito a tensionamentos e a se reinventar a cada encontro, é fechar a porta depois de se despedir e já pensar nos próximos passos a serem dados até o encontro seguinte. Ser a pessoa que acompanha demanda grandes reflexões, principalmente sobre sua própria atuação, pois cada adolescente acompanhado exige um ser educadora diferente – o adolescente coloca no acompanhamento suas especificidades e isso requer que quem acompanha também analise suas próprias especificidades para trabalhar em cima do caso em questão.

Do mesmo modo em que o PPSC contribuiu com suas trajetórias ao se reinventar, eles auxiliaram na construção de uma nova invenção, uma ponte que alcançará diversas outras vidas. São os marcos, as bases, que a consolidam, abrindo espaços e oportunidades sem precedentes em estudos anteriores. Elas afetarão diretamente os processos de aprendizagem e escolarização dos adolescentes, que sabemos ser, quando prejudicadas, um fator possível para o cometimento do ato infracional (CRAIDY, 2015) e para reincidência (QUINELATTO, 2015). Portanto, a Psicopedagogia tem potencial para contribuir substancialmente nos processos de responsabilização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Notus e Bóreas permitiram que visualizássemos isso na dimensão de prestação de serviços à comunidade, mas, mesmo dentro dessa medida há muito ainda a ser explorado, quem dirá nas demais. As principais certezas que tenho são: mediante minha insularidade, em ilhas necessitamos da construção de pontes para que estejamos às margens somente dos rios; por meio desta análise, há emergência desta construção prática e para isso será preciso que a “ponte” torne-se pauta dentro da academia e objeto de ação da Socioeducação e da Psicopedagogia.

7 Inquietações para (não) finalizar: considerações de uma garota insular

As dificuldades de aprendizagem são temporárias e originam-se em decorrência de fatores internos e externos ao sujeito (CORSO, 2013), ou seja, por questões metodológicas, emocionais, sociais, familiares e biológicas que se inter-relacionam (GOLBERT; MOOJEN, 1997). Os transtornos de aprendizagem, como dislexia, discalculia e disgrafia, são provenientes de disfunções biológicas e permanecem ao longo da vida dos indivíduos. Não são inibidores de aprendizagem, porém demandam – com urgência – intervenções psicopedagógicas especializadas para serem superadas, quando em situação de dificuldades, e remediadas, quando em circunstância de transtornos.

Todavia, a acessibilidade da Psicopedagogia no país ainda é muito elitizada, contando com raríssimos atendimentos a baixo custo e nenhum amparo legal a nível federal em vigor. Logo, não é assegurada como serviço público, uma vez que transtornos não se enquadram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar da discordância de alguns autores (LOMBARDI *et al.*, 2016), e tampouco as dificuldades de aprendizagem. Em alguns locais, dependendo do sobejo de vagas, o AEE até pode considerar atender crianças e adolescentes com transtornos, contanto que contenham um laudo/diagnóstico – o que novamente nos traz a necessidade de ter condições para pagar um serviço privado.

Sabe-se que os adolescentes acolhidos pela Socioeducação, majoritariamente, sofrem com a desigualdade social (QUINELATTO, 2015; FREITAS, 2017; MELLA, 2017) e a negação constante de direitos que, por vezes, só são vistos pela primeira vez durante as medidas socioeducativas (PEREIRA, 2014). Além disso, frequentemente têm o vínculo com a escola enfraquecido (PEREZ, 2019; ANDRADE, 2017) ou inexistente (PIRES, 2018), pois corriqueiramente apresentam lacunas significativas na aprendizagem (SOUTO, 2018), têm grande defasagem idade/escolaridade (DALMOLIN, 2012), e estão há muitos anos fora da

escola (PEREZ, 2019; FREITAS, 2017; MELLA, 2017). Esses aspectos, visivelmente, perpassam as histórias de Bóreas e Notus.

Outrossim, há elementos assíduos a serem lembrados, alguns observáveis nos casos analisados, outros não, sendo eles: questões raciais (MELLA, 2017), abandonos (QUINELATTO, 2015), aspectos familiares, escassez de sentido, abstinência e conflitos entre facções (ANDRADE, 2017). Conseqüentemente, tendo em vista que as dificuldades e os transtornos de aprendizagem são decorrentes da inter-relação de fatores disfuncionais, (GOLBERT; MOOJEN, 1997), defendo que a Psicopedagogia poderia qualificar muitas vidas que passam pelo atendimento socioeducativo mediante testagens e intervenções adequadas.

Conforme muito destacado neste trabalho, isso não é sinônimo de um perfil dos adolescentes em cumprimento de medida, afinal, há os (poucos) que chegam dentro da etapa escolar prevista para a idade e/ou com melhores condições financeiras. Nesses casos, acredito que a Psicopedagogia possa inserir-se de forma preventiva, uma vez que o processo socioeducativo é capaz de ser extremamente estressante (ANDRADE; 2017; VIDAL *et al.*, 2015). Esse movimento interdisciplinar seria distinto do feito com Bóreas e Notus, ainda mais se desenvolvido em medidas diferentes da de prestação de serviços à comunidade – o que deixa margem para futuros estudos e explorações.

Isto posto, ressalto a interdisciplinaridade como a relação entre dois ramos de conhecimento; como o encontro das águas que circundam nossas ilhas. Segundo Tavares (2008), trata de heterogeneidade e não de homogeneidade, manifestando-se na dialogicidade reflexiva, crítica, entusiástica, que respeita e transforma. Por conseguinte, uma equipe composta por profissionais de diversas áreas, que trabalham em prol do entrelaçamento de seus saberes, tem potencial para construir um olhar mais amplo sobre as vidas que chegam até o serviço. A interdisciplinaridade, na Socioeducação, é sensível aos múltiplos contextos que atravessam a vida dos sujeitos em MSE, “visando um processo integrativo dinâmico e sobretudo dialógico, tendo enfim, uma relação de intencionalidade, reciprocidade, parceria e interação (TAVARES *et al.*, 2016, p. 21). Conforme essas autoras,

Pensar em uma ação educativa e social, na qual é o objetivo da medida socioeducativa, que não possui caráter punitivo, o olhar diferenciado do profissional psicopedagogo pode contribuir de forma interdisciplinar na ação educativa. Poderia traçar um projeto de vida com o sujeito e estabelecer novas ações, possibilitando a ele novas opções afim de garantir o cumprimento efetivo.

Destarte, penso que a Psicopedagogia é capaz de potencializar os resultados da Socioeducação, sobretudo, por qualificar aspectos da vida ao ressignificar o vínculo dos sujeitos com a aprendizagem e com a escolarização, tal qual a visão que têm acerca de si mesmos enquanto aprendizes e indivíduos em desenvolvimento; resistindo a estigmatização e aos sentimentos desencadeados pela MSE. De forma preventiva, diagnóstica e interventiva enxergará aqueles que estão à margem de um atendimento psicopedagógico privado, promovendo a oportunidade de acesso, transmutando a lógica do sistema excludente e efetivando com mais precisão os resultados socioeducativos esperados. Com isso, possivelmente reduzirá os índices de reincidência socioeducativa e de desistência da instituição escolar – tanto dos poucos que já estão na escola quanto dos muitos que conquistam a matrícula ao longo do acompanhamento.

Para que isso se efetive na prática, sei que há muito a ser feito a nível macro, na criação de políticas públicas, que requerem a profissionalização da Psicopedagogia no país; a nível micro, na organização dentro das unidades de execução e do interesse dos psicopedagogos em compreenderem as realidades socioeducativas. Na verdade, tendo em vista as precarizações das poucas legislações existentes da Psicopedagogia e do prevalecimento do cunho punitivista em muitas UEs, infinitas vezes questionei a executabilidade desse entrelaçamento, do atravessamento dessa ponte. Todavia, ao reler as falas de Bóreas e Notus, ao deixar-me inundar pelos vínculos que estabelecemos: a angústia deu lugar à esperança. E, em consonância com Freire (1992, p.10)

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Para finalizar, concernente à escolha de Bóreas e Notus para nomes fictícios, cabe comentar que os ventos norte e sul, na ilha de onde venho, são significativos porque ditam o nível das águas e a força de sua correnteza. Eles simbolizam alerta porque indicam que a população precisa olhar para o invisível e se preparar para recebê-lo. Improvisamos pontes, preparamos os barcos. Quando os ventos finalizam seu ciclo conosco, transmutam a ilha que

jamais voltará a ser como era outrora, afinal, consolidamos nossas pontes, transbordamos ainda mais coragem ao subir nas nossas embarcações. Rumamos para novos continentes.

Simbolicamente ou não, nossas histórias entrecruzaram-se em dias que esses ventos estavam fortes. Bóreas e Notus impulsionaram minhas velas em direção às águas que sonhava navegar: da ciência, da pesquisa, da produção científica que constrói pontes para que a única circunstância a nos colocar em marginalização seja estar à beira de rios. Mas, sobretudo, eles aguçaram meu olhar, assim como o da equipe, e iniciaram uma parceria que será fundamental para o acolhimento de novos adolescentes após estes tempos pandêmicos e que, futuramente, pulsará e ressignificará outras vidas.

REFERÊNCIAS

- ABAID, J. L. W.; DELL'AGLIO, D. D. Exposição a fatores de risco de adolescentes em acolhimento institucional no Sul do Brasil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 47-57, jan./abr. 2014.
- ACAMPORA, B. Psicopedagogia Clínica. **O despertar das potencialidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- ALMEIDA, T. C.; MASANO, S. R. V. Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei. **Mnemosine**, v. 8, n. 2, p. 161-183, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, M. **Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- ARAÚJO, P. F. C. **A Psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ASHERSON, P. O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a genética. Reino Unido: King's College de Londres, 2010.
- BETTANIN, E. *et al.* Acompanhamento e ações em rede. *In*: CRAIDY, C. M; OLIVEIRA, M. M; LAZZAROTTO, G. D. R (org.). **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BISINOTO, C. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575–585, 2015.
- BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRAMBILLA, B. B. **Percepção de suporte familiar de adolescentes em conflito com a lei**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da saúde) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.
- BRANCO, B. M. *et al.* Adolescentes infratores: rede social e funcionamento familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 125-132, 2008.
- BRASIL. Lei nº 3.799/41, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 21338, 11 nov. 1941.

BRASIL. Lei nº 4.513/64, de 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 4 dez. 1964.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967.

BRASIL. Lei nº 6697/79, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 out. 1979.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 12594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 18 jan. 2012.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 3124/97 de 15 de maio de 1997. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 15 mai. 1997.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 557/2013 de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o atendimento psicológico ou psicopedagógico para estudantes e profissionais da educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 dez. 2013.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 7081/2010 de 7 de abril de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 07 abr. 2010.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 949/2019 de 20 de agosto de 2019. Institui o Programa de Diagnóstico e apoio aos alunos com Dislexia e TDAH na Rede Estadual de Ensino. **Diário da Assembleia Legislativa de São Paulo**: São Paulo, 20 ago. 2019.

BRITO, M. H. p.; ARRUDA, N. A. O.; CONTRERAS, H. S. H. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 12., Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: EDUCERE, 2015.

CARVALHO, E. G. A; CUZIN, M. I. A psicopedagogia institucional e a sua atuação no mercado de trabalho. Campinas: UNICAMP, 2008.

CARVALHO, W. F. **Terra-mar**: litorais entre a socioeducação e a educação especial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CANCIAN, Q.; MALACARNE, V. Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2., 2019, Cascavel. Anais [...] Cascavel: FAG, 2019.

CORSO, L. V. Aprendizagem saudável e desenvolvimento saudável: Contribuições da psicopedagogia. *In: CORSO, L. V. Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2013.

CORSO, L. V. Memória de trabalho, senso numérico e desempenho em aritmética. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 141-154. jan.-abr. 2018.

CORSO, L. V.; MEGGIATO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 57-72, 2019.

COSTA, A. C. Infância, juventude e política social no Brasil. *In: COSTA, A. C. Brasil, criança, urgente*: a lei 8.069/90. São Paulo: Comumbus Cultural, 1990.

COSTA, A. C. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

CRAIDY, C. M., Medidas socioeducativas e educação. *In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, Karine (org.). Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

DALMOLIN, J. **Adolescência, ato infracional e educação**: um estudo de caso em centro de atendimento socioeducativo. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em EJA e Privados de Liberdade) - Departamento de Estudos Especializados, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, A. C. G.; ARPINI, D. M.; SIMON, B. R. Um olhar sobre a família de jovens que cumprem medidas socioeducativas. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n. 3, p. 526-535, 2011.

DORNELLES, R. **Formação humana ou adaptação à lógica do capital?**: um estudo sobre os processos de educação de adolescentes privados de liberdade na FASE-RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DUTRA-THOMÉ, L. D. **Emerging adulthood in Southern Brazilians from differing socioeconomic status**: social and subjective markers. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERMINO, F. S. *et al.* Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis; Vozes, 1906.

FERNADES, F.A. Marcos históricos, políticos e legislativos da socioeducação brasileira: uma análise histórica das instituições de internação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL, 2.*, 2017, Maringá. **Anais [...]** Maringá: UEM, 2017.

FERNANDES, A. *et al.* **Fontes de evidências em estudos de caso.***In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO, 15.*, 2015. Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, 2015.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (coord.). **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, R. **Sistema punitivo e justiça reparativa:** os reflexos na escolarização e profissionalização na Socioeducação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FRENZEL, H. S.; BARDAGI, M. P. Adolescentes trabalhadores brasileiros: um breve estudo bibliométrico. **Revista Psicologia**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 79-88, mar. 2014.

GEART, D. C.; HORD, M. K.; HAMSON, C. O. Numerical and arithmetical cognition: patterns of functions and deficits in children at risk for mathematical disability. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 74, n. 3, p. 213-239, 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOLBERT, C.; MOOJEN, S. Dificuldades na aprendizagem escolar. *In: SUKIENNIK, P.* (org). **O aluno problema:** transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

GOULART, T. **Prestação de Serviços à Comunidade e o acompanhamento individual dos adolescentes:** experiências de uma pedagoga em formação. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2019.

GURGEL, C.P.P. O Relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor. **Revista Psicopedagogia**, v. 22, n. 67, p. 26-40, 2005.

HECHT, S. *et al.* The Relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: a longitudinal study from second to fifth grades. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 9, n. 2, p. 192-227, 2001.

IANNELLI, A. M. *et al.* Reintegração familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em municípios brasileiros de diferentes portes populacionais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 39-48, 2015.

IEGGLE, Laysset *al.* **Ateliê de jogos pedagógicos: (ins)pirando você em casa**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 41 p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOMBARDI, A. *et al.* As inconsistências na legislação sobre o atendimento educacional especializado (aee): uma observação que demanda atenção interdisciplinar e intersetorial da educação e da saúde. **Polem!ca**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, set. 2016.

LYRA, J. H. As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar; patologias ou intervenções pedagógicas não adequadas: o universo do impedimento do não saber; o ser aprendiz em risco. **Revista Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 70, 2015.

MACEDO, R. M. A Família diante das dificuldades escolares dos filhos. *In*: OLIVEIRA, V. E.; BOSSA, N. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MALUF, M; BOMBONATTO, Q. **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MALVÃO, 2021; Não acho esse cão.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARASCHIN, C.; RANIERE, E. Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. **Revista Katálysis**, n. 14, v. 1, p. 95-103, 2011.

MARCHESI, A. Alunos com dificuldades de aprendizagem. *In*: MARCHESI, A. **O que será de nós os maus alunos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MARQUES, T. B. I.; PICETTI, J.S. O que é psicopedagogia: uma breve revisão bibliográfica. *In*: CORTE REAL, L. M.; MARQUES, T. B. I. (org.). **Psicopedagogia e TICs**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

MARTINS, G; THEÓPHILO C. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, F. C. de; PAIVA, I. L. de. A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 568–586, 2015.

MELLA, L. **Por trás e para além dos muros**: tensões, contradições e desafios no cotidiano de trabalhadores da socioeducação a partir da política do SINASE. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

MOOJEN, S. *et al.* **Consciência fonológica**: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

OKAMOTO, Y; CASE, R. Exploring the Microstructure of children's central conceptual structures in the domain of number. **MonogrSoc Res ChildDevelop**. v. 61, p. 27-59, 1996.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2005.

OLIVEIRA, M.. A entrevista inicial. *In*: CRAIDY, C. M; OLIVEIRA, M; LAZZAROTTO, G. D. R. (org.). **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVEIRA, M.; SANTANA, F. Acompanhamento. *In*: LAZZAROTTO, G. D. *et al.* **Medida Socioeducativa**: entre A & Z. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, M. O acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida: o PPSC na memória dos egressos. *In*: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (org.). **Socioeducação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

PAULA, F.G.D, *et al.* A importância da rede escolar em Curitiba-PR: a luta pela igualdade de direitos para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. *In*: Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero, 18., Recife, 2014. Anais [...] Recife: REDOR, 2014

PREDEBON, J.; GIONGO, C. A família com filhos adolescentes em conflito com a lei: contribuições de pesquisas brasileiras. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 88-104, jun. 2015.

PEDRON, L. **Entre o coercitivo e o educativo**: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA, PotyaraAmazonéida. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. *In*: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. São Paulo: Papel Social, 2014.

PEREZ, G. **O jovem em cumprimento de medida socioeducativa e a escolarização**: da relação com o saber à possibilidade de permanência. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PICKERING, S.J. The development of visuo-spatial working memory. **Memory**, Oxon, v. 9, n. 4-6, p. 423-432, 2001.

PIRES, J. **O adolescente privado de liberdade**: o trabalho da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. 2018. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

QUINELATTO, R. **O programa de medidas socioeducativas em meio aberto**: educação ou reprodução do aprendizado da rua?. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RANIERE, E. **A invenção das medidas socioeducativas**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROVARIS, N. A. Z.; WALKER, M. R. Formação de professores: pedagogia como ciência da educação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

SANTOS, K.; MEDEIROS, T. Módulo 1 - Educação social: inspirações emergentes à prática emancipadora. *In*: SANTOS, K.; MEDEIROS, T. (org.). **Caderno pedagógico**: educação social nos trilhos das adolescências e juventude. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2019.

SANTOS, M.; GONÇALVES, E. S.; PONCE; L. S. G. A importância do diagnóstico psicopedagógico no processo de ensino e aprendizagem escolar. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 8, n. 12, 2019.

SCOZ, B; BARONE, L. A Associação Brasileira de Psicopedagogia e a constituição da psicopedagogia no Brasil. *In*: MALUF, M; BOMBONATTO, Q. **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil**: fatos, protagonistas e conquistas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SILVA, A. D. R. da. Adolescentes em conflito com a lei e violência policial: a intervenção profissional do serviço social. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2014, p. 41-53.

SILVA, J. A.; SILVA, M. J.; ALVES, S. C. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar**: um olhar reflexivo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

SILVA, L. M.; RAMOS, L. F. Os fundamentos psicopedagógicos e a socioeducação: contribuições para o atendimento. **Revista Pedagogia Social**, Niterói, v. 4, n. 2, p. 10-20, 2017.

SILVA, R. D. M.; TRINDADE, Z. A. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. **Revista brasileira de orientação profissional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 73-86, 2013.

SILVA, S.S. A escola e a exclusão social: consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares da Zona da Mata de Pernambuco-Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

SISTO, F. F. Contribuições do construtivismo à psicopedagogia. *In*: SISTO, F. F. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996

SOUTO, V. **Vivências democráticas com alunos em conflito com a lei a partir de uma educação matemática**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUSA, H.; FROZZI, D.; BARDAGI, M. P. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia: ciência e profissão**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 918-933, 2013.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

STEIN, L. M. **Teste de desempenho escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TAVARES, D.; CARVALHO, E.; SILVA, T. A atuação interdisciplinar do psicopedagogo nos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto e no trabalho com os adolescentes e jovens em conflito com a lei. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 9, p. 10-22, 2016.

VIDAL, A. Os jovens em conflito com a lei: construindo vidas descartáveis. *In*: CRAIDY, C, M.; SZUCHMAN, K. (orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 126-142.

VIDAL, A. *et al.* Medidas de prestação de serviços à comunidade: responsabilização, educação e liberdade. *In*: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (org.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

VIDAL, A. S.; KOERICH, B. R. Módulo 3: conceituando adolescências e juventudes na contemporaneidade. *In*: SANTOS, K.; MEDEIROS, T. (org.). **Caderno pedagógico: educação Social nos trilhos das adolescências e juventude**. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2019.

VINOCUR, S. Contribuições para o diagnóstico psicopedagógico na escola. *In*: OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEISS, M. L. Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico. *In*: SCOZ, B. *et al* (org.) **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

YOKOMISO C. T. **Família, comunidade e medidas socioeducativas**: os espaços psíquicos compartilhados e a transformação da violência. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZANELLA, M. **Bases teóricas da Socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. Dissertação (Mestrado em Adolescente em Conflito com a Lei) - Programa de Mestrado Profissional Adolescente em conflito com a Lei, Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANEXO A: Termo de consentimento para o uso de dados em análise documental

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O USO DE DADOS EM ANÁLISE
DOCUMENTAL**

**PESQUISA: Psicopedagogia e Socioeducação: construindo uma ponte para
potencialização das medidas socioeducativas**

PESQUISADORA: LaysIeggle Lima

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG
_____ e CPF _____, coordenadora do
_____, por intermédio deste
documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus,
a pesquisadora LaysIeggle Lima a utilizar os registros dos trabalhos desenvolvidos no
Programa para a realização de um estudo de caso múltiplo, embasado em uma análise
documental. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em
caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for,
sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado.

Assinatura da coordenadora

Local e data

Assinatura da pesquisadora

Local e data

Porto Alegre, 18 de outubro de 2021

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.
As responsáveis pela orientação desta pesquisa são as Profas. Dras. Karine Santos e Luciana
Corso, do Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação da UFRGS.

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo de caso clínico sob coordenação da Profa. Dra. Luciana Corso. Nosso objetivo é discutir as particularidades deste caso clínico com os profissionais e pesquisadores de educação para ampliar o conhecimento na área e colaborar com a discussão sobre formas de aprendizagem e avaliação.

Estamos solicitando a sua autorização para consulta e utilização de dados das avaliações realizadas. As pesquisadoras se comprometem a manter em sigilo a sua identidade assim como dados que possibilitem a sua identificação a fim de garantir anonimato.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais e não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Sua participação é voluntária e, portanto, você poderá se recusar a participar do estudo.

Eu, _____, fui informado a respeito do objetivo deste estudo de caso de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro que autorizo a utilização dos dados de meu caso e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2019.

Assinatura do participante