

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

O SENTIDO SUBJETIVO DO APRENDER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CLÁUDIA SANTOS GONÇALVES BARRETO BEZERRA

GOIÂNIA-GO

2004

O SENTIDO SUBJETIVO DO APRENDER

CLÁUDIA SANTOS GONÇALVES BARRETO BEZERRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de Aprendizagem e Comportamento Social.

ORIENTADORA: DR^a MERCEDES VILLA CUPOLILLO

Maio, 2004

A Clecildo, Daniel, Larissa e Margarida pela paciência,
amor e incentivo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte da vida.

À professora doutora Mercedes Villa Cupolillo, minha orientadora, que, com competência, dedicação e extrema sensibilidade, participou ativamente dessa construção, respeitando e apoiando todo o meu percurso.

Às Professoras Doutoradas Diva Albuquerque Maciel e Vanúzia Leal Andrade Peres, pela participação na banca de defesa deste trabalho.

Ao Professor Doutor Fernando González Rey, por tantos ensinamentos e lições de vida.

Às psicólogas e educadoras Candice Marques de Lima e Ádria A. S. de Paula, verdadeiras companheiras que nessa caminhada estiverem sempre presentes com contribuições e valiosos incentivos.

Aos educadores, alunos e pais da Escola Municipal onde a pesquisa foi realizada, sem os quais este estudo não teria sido possível.

Aos amigos que direta ou indiretamente apoiaram e acreditaram na realização deste trabalho.

À direção da Universidade Federal de Goiás, em especial aos professores da Área de 1ª Fase do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, pela minha liberação funcional possibilitando-me dedicar exclusivamente à pesquisa.

Meu agradecimentos carinhosos aos educandos

Carla, Bia, Tim, Ada e Tadeu

“É ruim bombá [ficar reprovada], que os meninos ficam debochando da nossa cara. Os meninos ficam falando pra mim na hora do recreio: bombona, bombona, bombona!”

Carla (9 anos)

“Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional”.

Mantoan

RESUMO

Considera-se que os processos de conhecimento se dão em um contexto social, histórico e cultural, em que a aprendizagem é compreendida como um movimento dinâmico de produção de sentido subjetivo vinculado à realidade e à história de vida do sujeito que aprende. Assim, o objetivo deste estudo é buscar compreender como esse processo é subjetivado por crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental consideradas como fracassadas na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na Psicologia Histórico-Cultural, com informações construídas através de indicadores que, ao longo do processo construtivo-interpretativo, apontam para a compreensão do fenômeno investigado, em trabalho realizado em uma escola pública de Goiânia, Goiás, no contexto de duas turmas da 1ª série, ou seja, da 2ª etapa do 1º ciclo. Dela participou, de forma mais efetiva, um grupo de quatro crianças, que, por um período de seis meses na escola-campo, foram acompanhadas em suas atividades escolares em sala de aula e em outras dependências da escola. Para isso utilizou-se de filmagens e gravações de situações em sala de aula, entrevistas semi-organizadas com os alunos, professores, coordenadores e com a família de cada aluno sujeito, em situações estruturadas, além de vídeo-entrevista também com os alunos e professores. Os conhecimentos produzidos neste estudo, a partir da articulação dos diferentes indicadores, apontam elementos importantes para a compreensão dos processos subjetivos da criança, entre eles a inclusão do aluno que apresenta um desempenho diferenciado em um processo cíclico de exclusão social; bem como o processo de aprender, constituído por um conjunto de emoções que desencadeia realizações de êxito ou de rompimento, e, assim, padrões culturais e relações de preconceito que permeiam o movimento do aprender geram formas de subjetivação de impotência no aluno.

Palavras-chave: subjetividade; aprendizagem; desenvolvimento; diversidade; exclusão.

ABSTRACT

Considering that knowledge acquisition processes happen in a social, historical and cultural context, the learning process is understood as a form of dynamic subjective production connected to the reality and life story of the learner. The aim of this study is to try to understand how this process is absorbed subjectively by children in the first grades of primary school. It is qualitative research based on Cultural-historical Psychology and the data was compiled through indicators that, along the constructive-interpretative process, lead to an understanding of the investigated phenomena. This study was performed in a public school in Goiânia, Goiás, in the context of two first grade classes. A group of four children participated in a more effective way in this research. These children were evaluated by their teacher as learners with many difficulties in the learning process. The study was developed over a six month period in the school under study observing school activities inside the classroom and in other school facilities. Taping and filming of classroom situations and semi-organized interviews with teachers, school children, coordinators and family members of each child were used. Structured situations were worked with as the video-interviews with children and teachers. The knowledge produced in this study from the articulation of different indicators point to important elements in the understanding of the child subjective absorption process, among which are: the inclusion of the child that shows a differentiated performance in a cyclic process of social exclusion, the learning process being constituted by a group of emotion that set off successful accomplishment or that trigger the rupture of cultural patterns; and the prejudice relations throughout the learning movement creating subjection of impotence on the part of the learner.

Key words: subjectivity; learning; diversity; development; exclusion.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO I - O ELO SIGNIFICATIVO ENTRE APRENDIZAGEM SUBJETIVIDADE	
1.1- A Constituição Subjetiva do Aprender	
1.2- A Desigualdade como Fator de Exclusão no Processo de Ensino- Aprendizagem	
1.3- Processo de Aprendizagem e Processo de Escolarização - A Produção de Sucessos e Fracassos	
CAPÍTULO II _ CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO SENTIDO SUBJETIVO DO APRENDER	
2.1- A Pesquisa Qualitativa	2
2.2- O Cenário	2
2.3- Participantes da Pesquisa	2
2.4- Processos de Comunicação	2
2.5- O Estudo Empírico em Três Momentos	2
CAPÍTULO III – PASSAGEIROS DA 1ª. CLASSE	2
3.1- Aprendizagem: Um Processo de Produção de Sentido	2
3.2- Emoção: A Marca da Essencialidade	4
3.3- Incluído no Processo de Exclusão	6
3.4- A Qualidade do Subjetivo	7
CONSIDERAÇÕES FINAIS	10
REFERÊNCIAS	10
ANEXOS	1

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a constituição subjetiva do aprendizado para crianças que, segundo seus professores, apresentam muitas dificuldades no processo de escolarização. O estudo pretende também compreender como a escola e a família se apresentam como mediadores nesse processo.

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que se trata de um trabalho que privilegia a participação de crianças como sujeitos da pesquisa, com destaque para a importância dada em ouvi-las e conhecer o que sentem, pensam ou desejam em seu processo de aprender. Com elas, traz-se toda uma teia significativa presente em seu contexto social e histórico.

Considera-se o educando um sujeito humano, ativo, historicamente constituído em sua subjetividade e em suas interações sociais. Assim, apresenta-se uma visão de aprendizagem como um processo integrado ao desenvolvimento do sujeito, envolvida por toda uma complexidade cognitivo-emocional que se faz presente nas diversas situações vividas pelo educando.

Os caminhos percorridos neste estudo são permeados pelo aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cuja concepção considera o aprendizado não somente segundo a produção direta da criança frente ao processo de conhecimento, mas também de acordo com as descobertas de como ela irá intervir de diferentes formas nesse processo.

Segundo González Rey (2002a), ao tratar dos processos de subjetividade, a educação e a psicologia se tornam espaços interdisciplinares que muito contribuem para se entender os processos subjetivos que sempre transitam entre o indivíduo e a sociedade. Por isso, torna-se significativa a inter-relação entre idéias psicológicas e pedagógicas nas concepções sobre o desenvolvimento humano, que não pode ser comparado a uma subida

de degraus regulares, já que ele se processa com avanços e retrocessos de diferentes magnitudes.

Para o autor citado, aprender, tanto quanto pensar, é um processo de produção de sentido, o que aponta para o resgate da singularidade no movimento de produção intelectual, posto que duas crianças nunca aprendem da mesma forma. Por serem muitos os elementos que fazem parte da grande diversidade do contexto pedagógico, lidar com os diferentes desempenhos na sala de aula constitui um grande desafio para o educador.

Sempre há muitas respostas, muitos olhares, bem como vários sentidos para perceber, compreender e interpretar o mundo. Sempre há diversas formas de sentir, tocar, ver, ouvir. Da mesma forma, existem diferentes maneiras de falar, de expressar, de comunicar. (FERREIRA, 2003, p.41).

No contexto pedagógico, ainda se desenvolvem práticas educativas que, de alguma forma, excluem o aluno que apresenta um desempenho diferenciado, geralmente considerado aquém das expectativas da escola. Muitas vezes, o conhecimento é organizado em um enfoque determinista e padronizado, o que dificulta, para o aluno, buscar diferentes caminhos no momento de construir seu aprendizado. Assim, a escola transforma essas diferentes maneiras de aprender em dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo de escolarização.

Desse modo, este estudo levanta reflexões sobre a produção de sucesso ou de fracasso da criança, na maioria dos casos relacionada à uniformização do conhecimento e a um sistema de avaliação falho e excludente, que seleciona, compara e rotula. Para Silva (2001), é possível afirmar que meninos e meninas que não têm conseguido aprender só na escola talvez desejem mostrar, com sua recusa, algo que está evidente. Eles denunciam o sistema, expondo as diversas situações excludentes em que se dá o aprendizado, e apontam a incapacidade da escola lidar com a questão do fracasso escolar.

Como a disposição para o aprendizado não depende somente da criança, pois envolve todo um conjunto de fatores materiais, sociais e emocionais, a prática pedagógica deve garantir condições para que essa atitude favorável se manifeste significativamente. Subentende-se, a partir dela, a necessidade de se compreender que a construção do conhecimento implica um processo de produção de sentido que envolve de maneira especial as dimensões do afeto e do desejo.

Desse modo, o trabalho aponta para uma pedagogia que vincula à realidade concreta de quem aprende, os seus objetivos, conteúdos e formas. Portanto, o educando poderá estabelecer relações significativas entre os conhecimentos trabalhados no contexto pedagógico e os saberes vivenciados na sua realidade social. É essa relação que confere sentido ao seu aprendizado, uma vez que os saberes trabalhados constituem e são constituídos ao mesmo tempo pelos processos psicológicos do indivíduo. Não há separação entre mundo social e mundo psicológico, e é nesse espaço que a aprendizagem acontece.

Sendo assim, essa dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta a contextualização teórica, abordando as concepções de aprendizagem e subjetividade, e sua relação no movimento de aprender (com o aprendizado). Constrói-se uma discussão sobre os processos de aprendizagem, de escolarização e questiona-se de que forma os diferentes caminhos apresentados pela criança, nesses processos, vêm gerando situações de exclusão no contexto escolar.

O segundo capítulo aponta os caminhos percorridos na busca pela compreensão do sentido de aprender. Essa construção fundamentou-se nas teorias de Lev Semenovitch Vygotsky, que considera a historicidade do conhecimento e a visão de totalidade dos fenômenos como processos mediados. Vale ainda ressaltar que a epistemologia qualitativa de González Rey (1997, 2002a) contribui de forma singular nesse estudo, por propor uma compreensão de pesquisa qualitativa como um processo dialógico e de produção constante de idéias.

A construção e a interpretação das informações produzidas a partir das vivências escolares de Tadeu, Bia, Ada e Tim são apresentadas no terceiro capítulo. Com base na abordagem de González Rey (2002a), esse estudo possibilitou momentos ricos de interação entre pesquisador e sujeitos participantes, devido às suas capacidades de ouvir, de questionar e de expor idéias e sentimentos.

“Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. (LEONTIEV 1978, *apud* DUARTE, 2000, p. 125)

CAPÍTULO I

O ELO SIGNIFICATIVO ENTRE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE

Na compreensão do processo de aprendizagem como produção de sentido, enfatiza-se a condição subjetiva que este deve ter, um processo de dimensões individuais. Aprender constitui um roteiro individual, subjetivo, cada criança apresenta seus próprios caminhos na construção do conhecimento. O mesmo vale para a sala de aula, que deve ser um espaço de diversidade, articulação, de resgate de experiências e confronto de diálogos.

Os estudos de Vygotsky a respeito do desenvolvimento humano fundamentam as teorias da subjetividade para González Rey (1997), que a compreende como processual e histórica, ao representar um conjunto complexo de significados e sentidos subjetivos produzidos na vida do homem. Por assim dizer, a subjetividade se estrutura através da dialética sujeito-mundo, como um processo socialmente construído, permeado de contradições e rupturas que envolvem as dimensões do afeto, da cognição, do simbólico, da volição, da estética e da ética.

A partir dessa abordagem, propõe-se uma reflexão sobre a relação entre aprendizagem e subjetividade, em busca da compreensão do sentido do aprendizado para a criança que é considerada um fracasso na escola. Convém assinalar que pesquisas recentes no âmbito da perspectiva histórico-cultural tratam dos principais problemas que bloqueiam a aprendizagem, referindo-se ao medo, à ansiedade e às formas de exposição do aluno diante de suas limitações. Por isso, a criança necessita de uma atenção especial do educador, para que questões como essas possam ser trabalhadas no plano das relações no contexto pedagógico (GONZÁLEZ REY, 2002b).

1.1 A Constituição Subjetiva do Aprender

O processo de aprendizagem centra-se no desenvolvimento integrado do sujeito que aprende e no contexto em que essa construção se dá. É um movimento dinâmico, permeado pelas relações sociais e culturais, de desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

A definição de aprendizagem como objeto central da psicologia da aprendizagem surge nos trabalhos de González Rey em um aspecto essencialmente subjetivo. A aprendizagem apenas como função, interpretação incorporada por muito tempo pela psicologia, apresenta-se neste trabalho, entrelaçada à constituição subjetiva do sujeito. Isto porque compreende-se que ela integra as atuais vivências do sujeito que aprende, a história de sua constituição subjetiva, assim como também a qualidade das relações que caracterizam a vida escolar e as diversas subjetividades presentes neste contexto (GONZÁLEZ REY, 2002a).

É preciso valorizar o educando como um sujeito ativo, historicamente constituído em sua subjetividade, nas mais diversas formas de interação em um contexto culturalmente construído. A ele deve-se atribuir a capacidade de gerar sentidos e significados em suas mais diversas ações, o que pode gerar transformações sobre a configuração de seus processos psicológicos.

A questão da aprendizagem não está relacionada somente à produção do educando diante do processo de conhecimento, mas ao modo como ele o dinamiza e interage nos diversos espaços. Isso se deve a toda uma gama de complexidades e experiências que antecipam a organização do aprender e que, articuladas a novos conhecimentos, podem gerar sentido e resultar em construções significativas. Dessa forma, o educando é um ser com recursos cognitivo-afetivos, elementos inseparáveis no processo de subjetivação, simultaneamente implicados na configuração plurideterminada dentro da qual se constitui a ação do outro.

Para Vygotsky (2001), no aprendizado considera-se a interdependência dos indivíduos envolvidos, conclusão a que chega a partir da ênfase conferida aos processos históricos e culturais. Vygotsky coloca a aprendizagem como um processo que se diferencia dos fatores inatos, como, por exemplo, a capacidade de digestão, com a qual o indivíduo já nasce, e também dos processos de maturação do organismo, que são independentes da informação do ambiente, a exemplo da maturação sexual.

Vygotsky refere-se à aprendizagem, em russo, a partir do termo *obuchenie*, que tem um significado próximo ao de um processo de ensino-aprendizagem. Assim, ele atribui uma relação muito próxima entre aquele que aprende e aquele que ensina. (OLIVEIRA, 1997).

Essa ênfase na relação do aprendizado confirma o caráter essencialmente social que a escola deve ter, um lugar de construção de saberes, troca de experiências e formas de aprender. Como observa Cupolillo (2004, p. 30), “o aluno se forma na relação com sujeitos concretos que constituem a escola, construindo conhecimento na medida em que ele se torna fonte de sentido para sua vida”. A sala de aula pode ser compreendida, portanto, como um fenômeno complexo, onde estão presentes diversas culturas, classes sociais e sentimentos.

Quando o processo de produção de conhecimentos se dá isolado de sua realidade social e desprovido das relações existentes entre os fenômenos, a criança encontra dificuldades em estabelecer relações e dar sentido às suas construções. Uma pedagogia que concentrasse a sua atuação somente nos resultados da aprendizagem, portanto, estaria ignorando o processo no qual a criança se constitui e em como a ela constrói suas significações. Por isso, em muitos casos, quando o professor não compreende os diferentes mecanismos utilizados pela criança no movimento de aprender, ou mesmo quando ela não corresponde ao resultado esperado, geralmente é rotulada como incompetente.

O sucesso ou fracasso da criança é definido, geralmente, pelo tipo de avaliação utilizada pelo professor, cujo resultado julga o bom e o mau aluno. Como analisa Esteban (2001), o professor avalia e classifica cada aluno seguindo modelos de aprendizagem e

desenvolvimento idealizados, que não permitem uma reflexão profunda sobre os fatos observados. Essa visão fragmentada, por não estabelecer conexões necessárias para compreender o todo, desconsidera, portanto, o processo global do sujeito. As justificativas para os insucessos do aluno são elaboradas pelo professor de forma centralizada no indivíduo com explicações, muitas vezes, excludentes e parciais, o que dificulta a percepção da complexidade de todo o processo.

A maioria dos alunos avaliados como crianças com *dificuldades de aprendizagem* é encaminhada para atividades especiais na escola, como as chamadas aulas de reforço, ou indicada para avaliação psicológica, por não conseguirem produzir suficientemente.

As práticas de avaliação psicológica que submetem os indivíduos a testes, fundadas a partir de uma concepção tradicional, podem realçar ainda mais as dificuldades do aluno. De acordo com Daniels (1993), essa prática não oferece subsídios para a compreensão de aspectos como o processo de ensino e aprendizagem, a história de vida dele, nem tampouco suas concepções sobre leitura, escrita e número. Geralmente, trata-se de testes que pressupõem a existência de características fixas e mensuráveis no indivíduo, e que este se desenvolve de maneira regular e previsível, sem que se considere a dimensão subjetiva que está presente em todas as ações e expressões da criança.

Esse modelo de instrumento de avaliação implica ainda uma concepção reducionista sobre o que esperar das crianças em idades e situações variadas, independentemente do contexto no qual estão inseridas. Além disso, diz respeito a uma forma de avaliar que não trabalha com a zona de desenvolvimento proximal, apenas com a zona de desenvolvimento real, pois numa situação de teste a criança é levada a fazer aquilo que já sabe, e não é estimulada a explorar outros níveis de desenvolvimento. Há também uma outra razão para que esses testes não sejam interpretados como instrumentos capazes de avaliar o desenvolvimento da criança. No contexto de sala de aula, pode-se reproduzir uma situação de aprendizagem em que a criança com dificuldades se sinta inferior. Afinal, trata-se de um sujeito inserido em um contexto social no qual ele constantemente produz sentido através de suas vivências e suas interações com o outro e com o mundo.

Esse desenvolvimento da criança é defendido por Vygotsky (1998) como sendo um processo que não é dado previamente, não podendo, por isso, ser previsto. Esse processo vai se atualizando linearmente ou ao receber influência externa (VYGOTSKY, 1998). Embora, seja comum, ao pensarmos em desenvolvimento, a idéia de algo vai se dando com o passar do tempo de forma estruturada e seqüencial. A partir da perspectiva histórico-cultural, no entanto, o desenvolvimento é entendido de forma muito mais significativa e abrangente. Ele é concebido como um processo que ocorre em alguns momentos da vida, mas não de forma linear, e sim complexa e contraditória.

A visão de educação que se busca é a que valoriza o desenvolvimento humano em uma grande teia de relações construídas socialmente. Ao pensar nessas relações, as concepções de Vygotsky (2001) nos permitem a compreensão do desenvolvimento da criança no plano social e individual. O primeiro se dá no curso das atividades sociais que constituem as funções intersíquicas; o segundo nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Assim, cada um estrutura individualmente suas significações, permeadas pelas relações sociais que são estabelecidas com o seu contexto. Com essa compreensão, a pedagogia deve trabalhar seus objetivos, conteúdos e formas, de modo a vinculá-los à realidade concreta de quem aprende, possibilitando ao educando estabelecer relações significativas entre os conhecimentos trabalhados no contexto pedagógico e os saberes vivenciados na sua realidade social.

O vínculo estabelecido entre os saberes escolares e as vivências do aluno confere sentido ao seu aprendizado, uma vez que os saberes trabalhados constituem e são constituídos ao mesmo tempo pelos processos psicológicos do indivíduo. Nesse sentido não há separação entre mundo social e mundo psicológico, e é nesse espaço que a aprendizagem se realiza.

1.2 A Desigualdade como Fator de Exclusão no Processo de Ensino-aprendizagem

Viver em uma cultura em que prevalece o domínio da linguagem e da escrita como forma de poder significa para os que não alcançam essa competência perder espaço e exclusão dos processos considerados mais significativos da cultura.

Assim, a expressão ‘desigualdade como fator de exclusão’, utilizada neste estudo, refere-se às práticas educativas que, de alguma maneira, não integram a criança que apresenta um desenvolvimento diferenciado no cotidiano escolar. Em especial, referem-se aos alunos repetentes e, em geral, os que demonstram insucessos na aquisição da leitura e da escrita.

Para Sawaia (2002), estar excluído é estar fora de algo por uma decisão que não foi tomada pelo próprio sujeito; portanto, a exclusão é determinada por outrem, de maneira individual ou coletiva. Desse modo, evidencia-se um sentido de exclusão para a criança tida como fracassada na escola, e de suas representações de aprendizado e dificuldades.

Mesmo nos dias atuais, a construção do conhecimento é concebida, muitas vezes, com um enfoque determinista e padronizado. Geralmente, a escola encontra dificuldades em trabalhar com as diferentes formas utilizadas pelo aluno para construir seu aprendizado, exigindo dele conceituações que ainda não é capaz de elaborar. Centrando-se somente no resultado da aprendizagem, ignora-se o processo no qual ela se deu e também o modo como a criança construiu suas significações. Para Vygotsky (1998), esse trajeto percorrido pela criança é relevante para se compreender seu desenvolvimento e considera, de maneira especial, as diversas relações cognitivo-afetivas envolvidas nessa construção.

Um estudo de caso que fez parte do processo inicial da construção desta pesquisa (BEZERRA, 2003a) apresenta contribuições para essa reflexão, ao apontar a desigualdade como fator de exclusão no contexto escolar. Qual o sentido de aprender para uma criança tida e tratada como fracassada na escola?

“É ruim bombar (ficar reprovada) que os meninos ficam debochando da nossa cara. Os meninos ficam falando pra mim na hora do recreio bombona, bombona, bombona, bombona, bombona!”. Carla/2002

Carla é uma criança com nove anos de idade, que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental numa escola pública de Goiânia. Ela expressa sentimentos diversos ao falar de seu aprendizado e de suas dificuldades na escola: ansiedade, nervosismo, vergonha, angústia. Ao mesmo tempo em que diz não se importar com isso, demonstra ser motivo de zombaria para seus colegas por ser repetente e estar cursando a 1ª série pelo 3º ano consecutivo.

Essa situação aponta para a importância de o professor trabalhar com as diferentes formas de aprender, e mostra a complexidade que envolve esse processo, singular para cada criança. Considerar a teia de significados e sentidos produzidos nesse processo pode ser a chave de compreensão para muitas relações que se estabelecem no percurso do desenvolvimento da criança.

Uma outra questão evidenciada é o sentido de fracasso para a família de Carla. Eles sinalizam o quanto o esforço dela é insuficiente. Carla não sabe mais como lidar com a situação. Em conversa com a pesquisadora, ela expõe suas angústias. *O que é mais difícil nas tarefinhas?* Pergunta a pesquisadora, e a aluna relata com muita emoção:

É fácil! Tem umas que é difícil, difícil, difícil, difícil, difícil! Um dia ele (o pai) chegou lá em casa com meu boletim e falou: Olha aqui Carla, as suas notas e eu falei: Não quero ver não, chorando, eu não quero ver não (relata com nervosismo) e fiquei com tanta raiva, raiva, raiva, raiva... E depois quando eu vi comecei a chorar mais ainda, chorando, chorando (...) Ah! Eu senti ruim, que nós é, meu pai falou: Viu, a Carla fica brincando na sala! E eu não tava brincando, eu tava é estudando.

Ela não entende como se dá o processo e, com muita inocência, culpa as palavras por não conseguir ler e escrever:

“A gente quer aprender, mas eu acho que as palavras que não deixa a gente aprender”.

Carla vivencia sentimentos de fracasso na escola e é, muitas vezes, relegada a uma posição social inferior e inserida em uma espiral de exclusão, por não se adequar a uma estrutura pedagógica padronizada e descontextualizada.

Ao apresentar um desenvolvimento diferenciado e não corresponder a um ideal de aprendizagem, a criança geralmente é considerada incapaz, e seu tempo de aprender não é respeitado. As formas diferenciadas de aprender são, dessa forma, transformadas em deficiência de aprendizagem. O diferente torna-se anormal.

Na opinião de Bock (2001), o diferente não é anormal, é menos comum. Por exemplo, quando uma criança não atinge determinado nível de conhecimento pode ser que não foi dado à ela acesso às condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades para tal, ou se caso tenha dado acesso a elas, o aproveitamento não foi total, talvez por limitações físicas, como um problema na visão. Pode ocorrer ainda que tenha sido dado acesso àquelas condições, não houve limitações físicas, mas as relações que a criança estabeleceu para o processo ensino-aprendizagem foram sufocadas por emoções e conflitos que não possibilitaram o desenvolvimento comum. As diferenças numa cultura que naturalizou a normalidade transformaram-se em conceito de desigualdade e o que não é igual não é reconhecido.

Para se trabalhar com a diversidade no contexto escolar é preciso considerar a singularidade de cada um, privilegiando suas competências. A competência é entendida nesse estudo como capacidade de articular um conjunto de recursos próprios, que são as experiências e habilidades já adquiridas para resolver as mais variadas situações.

O crescimento intelectual da criança só acontece à medida que ela cresce também como sujeito. A idéia de sujeito discutida nesse estudo é inspirada nos trabalhos de González Rey (2003), que interpreta o sujeito como social e histórico. O caráter social atua como elemento produtor de sentido nas mais diversas relações do sujeito e de sua história, que não se apresenta de forma passiva, mas como uma configuração geradora de sentidos que estão em constante relação com aqueles produzidos no curso de suas experiências.

A promoção da criança como sujeito humano a torna mais ativa e interativa no processo de aprender-ensinar. O mesmo vale para o professor, que deve ser valorizado como ser humano e precisa ser reconhecido como profissional competente para articular o conhecimento envolvido por uma gama de diversidades, presentes no meio escolar. Assim, articular os diversos vínculos que se configuram nas relações entre educador e educando, implica compreender as teias de significados (GOMES, 2001) que alunos, professores e demais profissionais da escola tecem, na sua complexidade, irregularidade e estranheza.

Numa cultura que naturalizou a normalidade, as diferenças transformaram-se em conceito de desigualdade e o que não é igual não é reconhecido (BEZERRA, 2003b).

1.3 Processo de Aprendizagem e Processo de Escolarização – A Produção de Sucessos e Fracassos.

O quê você aprendeu na escola hoje menino?

O termo ‘aprender’ é usado constantemente para justificar nossas habilidades, quando se passa a realizar determinada ação que antes não se conseguia. Segundo Bock (2001), para a psicologia o conceito de aprendizagem não é tão simples, pois há diversas possibilidades de aprendizagem e existem vários fatores que possibilitam ao sujeito realizar algo que antes não fazia.

Para a autora, há várias teorias e concepções de aprendizagem, muitas, inclusive, que a definem como uma conexão entre estímulo e resposta. De acordo com essas teorias, a repetição de um exercício leva ao domínio do mesmo, ou seja, aprende-se praticando. “Muitos professores usam esse modelo sem se darem conta, considerando que o seu papel é condicionar o comportamento e a aprendizagem de seus alunos” (WERNER, 2001, p.68). Já outras teorias acreditam ser a aprendizagem um processo de relação do sujeito com o mundo externo, que tem conseqüências na estrutura do conhecimento, entendido como a organização cognitiva. Para os teóricos cognitivistas, aprende-se na relação entre idéias e também por meio da absorção de elementos das experiências vividas. De acordo com essa teoria, existem diferenças entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa.

Para que a aprendizagem seja significativa, devem ser criados vínculos entre as novas informações e o que já se conhece, de forma substantiva e não imposta. Limitar-se à memorização, sem estabelecer ligação com os conhecimentos prévios, levará a uma aprendizagem memorística ou mecânica (COLL, 1997).

Ao se valorizar aprendizagens significativas, possibilita-se ao aluno a construção e reconstrução de sua realidade e atribuem-se significados e sentidos para as suas ações e emoções. González Rey (2002a) defende que o adulto e a criança, ao aprenderem, estão sempre emocionados. Esta emoção, quando é utilizada de forma estratégica, funciona como uma alavanca para o desenvolvimento do aluno.

Já as formas de aprendizado mecânico indicam que o indivíduo aprende novas informações sem ter que estabelecer associações com conceitos já existentes em sua organização cognitiva. Essas concepções supervalorizam a padronização e situações de ensino uniformizantes, as quais, geralmente, não oferecem condições para o aluno construir relações significativas no movimento de aprender. Para Smolka (1993), as crianças vivem geralmente sob rígidas condições de ensino: as atividades variam pouco e tudo é menos importante do que o ensino da leitura e escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade a ser desenvolvida, e as preocupações se voltam para os “pré-requisitos da alfabetização”. Além disso, em salas superpopulosas (com quarenta crianças), onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação torna-se uma opção a que o professor recorre para poder ‘sobreviver’.

A questão do fracasso escolar, tema bastante debatido nas áreas da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento, foi sempre discutida com uma visão reducionista e excludente, segundo a qual a responsabilidade pelos insucessos na escola era somente depositada na própria criança. Patto (1996) critica essa concepção e ainda aquelas que consideram que o aluno fracassado é geralmente vítima de pobreza material, ou seja, pertencente à classe menos favorecida da sociedade. Outro fator predominante nessa questão é a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas. Antes, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola, hoje, atinge os que nela chegam, excluindo-os de forma embutida.

Para a autora, a teoria da carência cultural busca explicar que a pobreza do ambiente das crianças das chamadas *classes baixas* produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil. Essa seria, então, a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. De forma sutil e poderosa, essa teoria manifesta o preconceito racial e social que ainda se fazem presentes no espaço escolar.

Na literatura educacional, não é comprovado que crianças em situação de miséria absoluta, e que têm acesso à escola, apresentem comprometimentos em seu

desenvolvimento físico e psíquico. Isto não quer dizer que se negue a presença, nesse grupo, de crianças com algum tipo de deficiência. É interessante observar como em vários estudos crianças com limitação física ou mental encontram-se em número menor nos grupos de alunos repetentes, geralmente vistos como mal sucedidos (PATTO, 1996). Isso derruba um dos mitos da dificuldade de aprendizagem relacionada à deficiência, que afirma, de modo generalizante, que toda criança com algum tipo de deficiência apresenta *dificuldades de aprendizagem*.

A família também tem sido, muitas vezes, responsabilizada pelo fracasso escolar de seu filho. Geralmente, isso se deve à constituição em nossa cultura de um modelo de família baseado em perfis burgueses. A família que está fora desse modelo foge ao padrão de normalidade. Como é possível estabelecer um padrão de família, numa sociedade hoje com estruturas tão diversas? São muitas as famílias em que a mulher desempenha a função de pai e mãe, famílias onde quem ocupa o papel dos pais são os avós ou tios, famílias de casais do mesmo sexo. Enfim, são várias as estruturas familiares em nossa realidade atualmente (BOCK, 2003). Essas diversas formas de organização trazem diferentes experiências para a vida do indivíduo. A escola, ao afastar-se da realidade, desvaloriza essas experiências e continua buscando justificativas para se isentar de culpa pelo fracasso de seus alunos.

A escola ainda reforça um modelo de família, com pai, mãe e filhos, assim como também um ideal de aluno, comportado, limpinho e inteligente. Deixa-se de compreender a grande diversidade que constitui a família, e de aproveitar essa multiplicidade para resgatar as experiências e potencialidades que cada aluno traz para o contexto da sala de aula. A compreensão que o aluno pertencente a um grupo socialdesfavorecido geralmente tem é a de que o seu grupo é ignorante e todos os saberes que dele fazem parte devem ser substituídos pelos escolares, o que pode gerar uma desvalorização pessoal.

Através da forma de se trabalhar o conhecimento, valorizar os saberes trazidos pelos alunos, a qualidade das relações entre professor-aluno, aluno-aluno e da realidade de vida da criança e suas possibilidades, desenvolve-se um processo de sucessos ou de fracassos.

Esse processo tem início a partir do que se chama de ‘dificuldades de aprendizagem’. Torna-se necessário que este conceito seja recolocado, pois tem se considerado como dificuldade de aprendizagem o que é, na verdade, dificuldade na escolarização. Sabe-se que o aprendizado é um processo que ocorre durante todo o desenvolvimento do homem (VYGOTSKY *et al.*, 1988), isto é, ocorre desde o nascimento e das mais variadas maneiras, não sendo, portanto, possibilitado somente pela escola. Segundo Vygotsky (1998), a capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, as suas idéias sobre o que está em seu contexto, as suas interpretações, o domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados como processos que de modo algum sofrem influência da aprendizagem escolar. Não há, portanto, dificuldades de aprendizagem, mas no processo de escolarização.

A educadora e psicóloga Marilene Proença (2003) enfatiza que a lógica do sistema educacional desconsidera o processo e valoriza o produto e, desta forma, impõe um padrão de aprendizagem que desencadeia um processo de exclusão dentro da escola, por desprezar os diferentes momentos de aprendizagem. Proença ressalta a necessidade de se desenvolver políticas educacionais que pensem esse processo de exclusão dentro da escola, pois a criança é rotulada como fracassada, mas, na maioria das vezes, o problema está no sistema escolar.

A estrutura educacional deve ser repensada no sentido de rever sua organização e concepções fundamentais, como: conteúdos curriculares vinculados à realidade histórico-cultural dos alunos; o sistema de avaliação como elemento facilitador e promotor de aprendizagens; a valorização do educador como profissional competente para trabalhar esse conteúdo de forma contextualizada e significativa; a qualidade das relações que se estabelecem no espaço escolar respeitando as diferenças e o lugar da emoção nessas interações, pois, a organização conceitual do lugar da emoção tem estado ausente das teorias de aprendizagem. Sempre se priorizou o estudo da razão e das funções intelectuais, principalmente na ciência, pois muitos teóricos acreditam que os afetos deformam o conhecimento objetivo (BOCK, 2001).

Considerar o homem somente em alguns de seus aspectos é concebê-lo como um ser fragmentado, em que não é possível de perceber, muitas vezes, elementos fundamentais para a compreensão de seu desenvolvimento. A questão cognitivo-afetivo ganha aqui enfoque especial por considerar que o aprendizado, tanto quanto o pensamento, é um processo de produção de sentido. Para compreender de forma mais clara esse processo é imprescindível que se considere a relação indissolúvel entre o afeto e a cognição, entre a produção emocional e a de pensamento. Cada aluno tem desempenhos muito diferentes na relação com os objetos de conhecimento, e a prática escolar tem que buscar reconhecer essa diversidade para assegurar respeito aos diferentes sujeitos e possibilitar avanços em suas aprendizagens.

CAPÍTULO II

CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO SENTIDO SUBJETIVO DO APRENDER

Buscar compreender a constituição subjetiva da criança frente ao processo de escolarização suscitou um grande desafio metodológico. Qual o caminho para se compreender um objeto tão complexo como a subjetividade, um processo plurideterminado, contraditório e permeado por uma grande teia de relações significativas?

Por considerar que a subjetividade não se revela em sua totalidade, nem na exterioridade, entendemos que não é possível acessá-la diretamente, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece instituída de forma diferenciada (GONZÁLEZ REY, 2002a). Por se tratar de um sistema constituído de significações e sentidos subjetivos tão complexos é que se buscou suporte no materialismo dialético. Uma proposta que, fundamentada nas teorias de Lev Semenovich Vygotsky, privilegia a historicidade do conhecimento e a visão de totalidade dos fenômenos como processos mediados. Nesta pesquisa, considera-se toda uma dimensão histórica e cultural que envolve a criança e o contexto no qual ela está inserida.

Para Vygotsky (1998) o método não deve estar alheio à concepção de realidade, à relação da criança com o mundo que a cerca. A criança é um sujeito único, singular e histórico, que constitui uma relação dialética com o social e com a história, e é constituída por ela. Nesse sentido, o materialismo dialético propõe a análise do processo, que não é estático e nem se define a priori, em vez da análise do objeto. Esse caminho possibilita a construção do conhecimento já no momento empírico pois não o considera como fase de coleta de dados “sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística” (GONZÁLEZ REY, 2002a, p. 70), mas como um curso progressivo e aberto de construções e interpretações de informações e idéias que envolve todos os momentos da pesquisa.

2.1 A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa está orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria e se caracteriza pela produção de conhecimento que privilegia a singularidade do estudado. Por isso, a abertura ao diálogo e a espontaneidade, nos diversos momentos empíricos, provocou uma crescente intimidade e um clima humanizado entre os sujeitos, o que resultou na expressão de suas emoções e reflexões mais íntimas e na construção de um vínculo de confiança com a pesquisadora. Procedimentos como as entrevistas semi-estruturadas foram, na verdade, momentos de diálogo e, muitas vezes, momentos de desabafo.

Para González Rey (2002a), as relações de confiança e interesse que o pesquisador deve despertar no sujeito são essenciais para a criação de um conjunto de necessidades que definirá a qualidade de sua participação na pesquisa. Isso se tornou fundamental por estarmos lidando com crianças cujos desenvolvimentos e subjetividades nada tem em comum, a não ser o rótulo de uma suposta incapacidade. A importância de uma relação dialógica entre pesquisador-sujeito pesquisado é enfatizada por Bleger (*apud* PAULA, 2002) ao afirmar que observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não cria e, conseqüentemente, não imagina, poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador.

A inclusão da subjetividade do pesquisador nesse processo o define como sujeito participa (ativo), que produz idéias com os elementos que vão surgindo no cenário da pesquisa e conduz o processo a novos níveis de produção teórica. Isso vem romper com a visão tecnocrata instrumentalista dominante em psicologia, que defende a neutralidade do pesquisador no curso da pesquisa. Seu papel, que em nosso trabalho é o de um produtor de conhecimento, não consiste em descrever a realidade, e sim explicá-la (BOCK, 2001).

A produção de conhecimento nessa epistemologia apresenta um caráter interpretativo por gerar sentido a expressões do pesquisado, as quais não surgem simplesmente como uma reação linear, já que envolvem suas necessidades e os símbolos

sociais reconhecidos pelo seu meio (GONZÁLEZ REY, 2002a). “O convívio do pesquisador com os sujeitos da pesquisa consiste na tentativa de explicitar o que não é dito e de revelar o que está oculto...” (GOMES, 2001, p. 11).

Outro elemento importante para a pesquisa qualitativa é o não estabelecimento de resultados finais que se tornem referências universais, ou seja, a produção de novos elementos que interajam no processo total de construção de conhecimentos. Referências universais com as quais deparamos em nossa pesquisa, como distúrbios de aprendizagem, déficit de atenção, retardo mental e hiperatividade foram por nós consideradas apenas como indicadores, ao definirmos o problema a ser estudado. A partir daí iniciamos uma construção de produção de conhecimento que nos possibilitou reconhecer a organização diferenciada desses processos em cada criança sujeito.

2.2 O Cenário ^(*)

O estudo empírico de natureza qualitativa-interpretativa foi realizado em uma escola pública municipal na periferia da cidade de Goiânia, Goiás, no contexto de duas turmas de 1ª série do ensino fundamental.

A Escola Municipal do Bairro foi fundada em 1973 e é uma das quatro escolas públicas do setor. Com muro alto e uma grande mangueira na frente, está sempre vigiada pelos guardas Pedro e Juvêncio, de uniformes branco e preto, muito atentos aos movimentos dos alunos no pátio. O referido espaço é retangular onde todos os alunos podem circular nos momentos em que não estão em sala de aula, e que ocupa a parte da frente da construção organizada em três blocos em forma de U, os quais abrigam as salas de aula e as outras dependências da escola.

Localizada na periferia da cidade de Goiânia/Goiás é uma escola de porte médio, considerada como modelo da rede municipal. É composta de doze salas de aula, um

^(*)Cenário- Termo utilizado, metaforicamente, como sinônimo da categoria de contexto de significação.

parquinho, uma biblioteca, uma sala de professores com banheiro, uma secretaria, uma cozinha, dois depósitos de materiais, um laboratório de informática, dois corredores cobertos, um consultório dentário e um mini-auditório.

O estabelecimento possui em sua estrutura curricular um sistema de ciclos, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Com esse sistema, todo o Ensino Fundamental é organizado em três ciclos. O primeiro ciclo inclui a classe de alfabetização, a 1ª e a 2ª série, o segundo ciclo corresponde à 3ª, 4ª e à 5ª série e finalmente, o terceiro ciclo compõe-se da 6ª, 7ª e 8ª série. Cada ciclo é constituído de três etapas cada um, por exemplo, a classe de alfabetização é a 1ª etapa, a 1ª série corresponde a 2ª etapa (com a qual trabalhamos) e a 2ª série a 3ª etapa. A escola recebe 900 alunos, da classe de Alfabetização à 8ª série do Ensino Fundamental, além dos alunos do projeto E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos).

O recurso humano da escola é composto por sessenta e um professores, um diretor geral, trinta e um funcionários e duas coordenadoras. O corpo docente é constituído por um professor com especialização, cinquenta e dois professores com titulação em pedagogia e oito com formação em magistério (Ensino médio).

2.3 Participantes da Pesquisa

A escolha dos sujeitos teve como critérios: a) serem alunos de escola pública, por se acreditar que este tipo de escola é um exemplo representativo da realidade brasileira do ensino fundamental; b) serem avaliados por seus professores como mal sucedidos no desempenho escolar, na 1ª classe do Ensino Fundamental. c) serem alunos da 1ª série ou, como no caso da escola em sistema de ciclos, alunos da 2ª etapa do 1º ciclo. Entende-se que na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental, os fenômenos do sucesso e do fracasso no processo de alfabetização podem ser percebidos com mais nitidez.

Inicialmente, foram selecionados pelos professores doze alunos das duas turmas da 2ª etapa do ciclo I para participarem da pesquisa, e destes, somente quatro foram

escolhidos. Fazem parte desse estudo: Ada (8 anos), Bia (8 anos), Tadeu (8 anos) e Tim (11 anos), seus professores, colegas de turma mais próximos e a família de cada aluno ‘sujeito’. Eles foram indicados por apresentarem muitas dificuldades no processo de aprendizagem e são considerados os casos *mais preocupantes* da classe. Ada e Bia são alunas da professora Eva e pertencem à turma B1, enquanto que Tadeu e Tim (*) são alunos da professora Nora e freqüentam a turma B2.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optamos por um número de sujeitos que permitisse um acompanhamento vertical na pesquisa psicológica. Reconhecendo a complexidade do estudo da subjetividade, essa pesquisa exigiu uma dinâmica metodológica que privilegiasse todo um contexto social, emocional e intelectual que constitui o sujeito. Na busca pela compreensão da subjetividade da criança, deixou-se de priorizar o quantitativo - o acúmulo de dados - e de considerar o pesquisado, como sujeito hipotético para considerá-lo como sujeito concreto. Visualizar a dimensão do sujeito e sua expressão no momento empírico se tornou um elemento fundamental no curso da produção de sentidos para a pesquisa.

O estudo foi desenvolvido no período de setembro a dezembro de 2002, e de fevereiro a maio de 2003. Inicialmente, foi feito um trabalho de conhecimento do campo e da proposta educacional da escola, além de uma apresentação do projeto de pesquisa para os professores envolvidos e os membros da diretoria da instituição. Nesta fase do trabalho buscou-se o estabelecimento de vínculo com os sujeitos escolhidos. De setembro a dezembro, desenvolveu-se o acompanhamento das atividades escolares dos alunos em sala de aula e em outros espaços da escola, como nos ambientes onde ocorria o recreio e se desenvolviam as aulas de educação física. Todas as atividades realizadas com as crianças aconteceram em ambientes preparados para tal.

(*)Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

Após o intervalo de férias, foram retomadas as atividades de situação estruturada (*) e as entrevistas individualizadas com cada criança. Deu-se uma atenção especial sentido que Ada, Tim, Bia e Tadeu geraram para o momento de volta às aulas, que inclui a participação em uma nova turma, com um novo professor. Ainda nesse período, foram realizadas as entrevistas com os professores, com a coordenadora pedagógica da escola e com os familiares das crianças.

A inserção da família nessa pesquisa é valorizada por se entender que há uma relação entre o que a criança constitui subjetivamente como dificuldade de aprendizagem e a forma como seus pais a representam. Nesse sentido, foram estabelecidos contatos com as famílias de cada um, realizando-se um total de oito encontros, que se deram no espaço escolar e na residência das famílias.

2.4 Processos de Comunicação

Os instrumentos e procedimentos utilizados no trabalho de campo, que nessa pesquisa são chamados de *processos de comunicação* (GONZÁLEZ REY, 2002a), buscaram estimular a expressão dos sujeitos envolvidos e indutores de informação. Foram utilizadas filmagens e gravações de interações em sala de aula, situações estruturadas e entrevistas semi-estruturadas que, na verdade, foram momentos de diálogos com os alunos, professores, coordenadores e a família de cada aluno.

Como as gravações em fita cassete reduzem o fenômeno ao nível do discurso e impedem o entendimento de situações que vão além do visual e auditivo (as expressões dos olhares, gestos, emoções), foram realizadas também filmagens para ampliar a visualização das situações vivenciadas em maior profundidade. Essas imagens foram trabalhadas com os sujeitos pesquisados através de vídeoentrevista.

(*) Situação estruturada- Atividade previamente planejada como estratégia provocadora da expressão do sujeito.

A vídeoentrevista é um instrumento que utiliza o vídeo na construção de informações no campo, mas a sua utilização não pode prescindir da presença do pesquisador, um elemento fundamental durante todo o processo construtivo-interpretativo. Esse instrumento atua como suporte na recuperação de imagens, situações, discursos e expressividades que, ao serem revistos, podem ampliar as zonas de sentido e provocar reflexões para recuperar processos de significação e sentido (CUPOLILLO, 2004).

Foram selecionados episódios de filmagens de vários momentos significativos, pela pesquisadora e pela orientadora, para serem apresentados aos sujeitos. Trabalhou-se com contextos de significação que seriam o recorte de um contexto mínimo que inclui diferentes elementos, como o motivo e as configurações de sentidos presentes em situações vividas pelos sujeitos.

Ao serem mostradas as imagens para os pesquisados, criou-se um novo momento de construção, pois ao reverem cenas vivenciadas eles foram tecendo comentários, buscando dar sentido e significado àqueles momentos. Muitas vezes, as imagens despertaram emoções, que resultaram em informações significativas para o estudo. Esse instrumento foi fundamental para apontar novos caminhos para a compreensão do fenômeno investigado. O pesquisador deve estar sempre atento ao conjunto de situações que possam oferecer indicadores, pistas de acesso à subjetividade da criança.

Outro momento importante do processo foi o da realização de entrevistas, as quais, na epistemologia adotada, adquirem sentido pela relação que não se repete entre pesquisador e cada um dos sujeitos e não pelas questões que *a priori* são desenvolvidas para direcioná-la. Embora este procedimento tenha sido organizado em roteiros de interesse, cada entrevista produziu fenômenos e comportamentos singulares e totalmente imprevistos, o que realçou o caráter diferenciado desse instrumento na epistemologia qualitativa.

2.5 O Estudo Empírico em Três Momentos

A construção e interpretação das informações foram realizadas em três grandes momentos. O primeiro foi caracterizado pela chegada da pesquisadora na escola, que conheceu o espaço, interagiu com as pessoas que dele fazem parte e estabeleceu contatos com os coordenadores e a direção da instituição. O processo de documentação da pesquisa se deu com a permissão registrada dos dirigentes da escola, o consentimento dos professores em participar dela e também a autorização dos pais ou responsáveis de todos os alunos das duas turmas da 2ª etapa, segmento escolhido para o estudo. Foram expostos aos professores e coordenadores os objetivos do trabalho e a forma como esse iria acontecer, pois se acredita que é de suma importância a apresentação da pesquisa e, é claro, do pesquisador aos sujeitos participantes. Neste primeiro contato, apresentou-se o maior número possível de informações aos sujeitos, o que gerou envolvimento, compromisso e uma atmosfera de interesse pelo trabalho.

O segundo momento se deu com a participação do pesquisador nas atividades em sala de aula e em outras dependências da escola. A forma escolhida para se aproximar das crianças foi especialmente estudada pela pesquisadora, de modo a evitar por parte das crianças uma associação direta entre as suas histórias de fracasso escolar e a participação na pesquisa. A aproximação aconteceu não só com esses alunos, mas também com seus pares mais próximos, que, segundo seus professores, não apresentavam nenhuma dificuldade de aprendizagem. Essa estratégia de se chegar até os sujeitos foi particularmente interessante, pois durante a participação conjunta nas entrevistas, vídeo-entrevistas e atividades coordenadas, seus pares contribuíram de forma significativa para o surgimento de informações que foram se definindo em zonas de sentido sobre o objeto investigado.

Nas atividades lúdicas com os alunos, entre as quais a leitura de histórias e a dramatização, isto ficou evidente. Os temas das histórias contadas eram voltados para o que o aluno conhece e vivencia, como a família e a escola, o que possibilitou o estabelecimento de vínculos afetivos entre o pesquisador e os sujeitos. A escolha por histórias com

narrativas interessantes e envolventes criou um clima lúdico, que possibilitou à criança a expressão de suas idéias e sentimentos e demonstrações de confiança.

A situação estruturada, como a de brincar de escola, levou cada criança a exercer o papel de professor e, em outro momento, o de aluno. Isto os estimulou a demonstrarem qual a compreensão do papel de professor e de aluno que cada um possui, e ainda, como cada sujeito subjetiva o processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula. Essas atividades foram bastante significativas para a produção de indicadores, que funcionam como hipóteses que vão sendo construídas e direcionam os possíveis passos a serem tomados na construção do estudo e compreensão do fenômeno investigado.

Ainda nesse segundo momento, realizaram-se as entrevistas com as famílias dos alunos sujeitos, no espaço escolar e no ambiente familiar. A partir de um roteiro cuidadosamente elaborado, foi informado aos pais que o objetivo desse trabalho era o de conhecer um pouco da história de vida da criança, as fases importantes de seu desenvolvimento e a maneira como eles compreendem o processo de aprendizagem de seu filho. Buscou-se dialogar abertamente e construir um vínculo de confiança, através do qual os pais pudessem relatar e ressignificar suas histórias e seus sentimentos mais profundos.

Ao escolhermos como objeto de estudo a constituição subjetiva da criança em processo de escolarização, vimos a necessidade de construirmos uma relação de confiança e respeito com os sujeitos envolvidos, pois ao eleger uma metodologia construtivo-interpretativa para este trabalho, privilegiou-se um percurso construído numa relação dialógica, na qual a sensibilidade do pesquisador tornou-se elemento fundamental.

A devolução da pesquisa ao campo fez parte do terceiro momento do trabalho. Além de ser um espaço de partilha das construções mais significativas do processo com as pessoas, que de maneira direta ou indireta fizeram parte do trabalho, ela é considerada também como um momento interessante para a geração de outros elementos de informação e interpretação no curso da pesquisa.

Após contato prévio com a coordenadora da escola, foi realizado um encontro com um grupo de profissionais da instituição, dos quais quinze são professores que lecionam para a fase de ensino em questão, dois coordenadores, o diretor da escola e a pesquisadora.

Com o intuito de devolver aos sujeitos do campo reflexões sobre o fenômeno investigado, a pesquisadora realizou uma apresentação dos estudos de caso, ou seja, uma narrativa com a história de cada aluno, alguns de seus progressos e insucessos escolares, seus depoimentos, desejos e decepções. Levantaram-se reflexões sobre a compreensão do grupo a respeito da(s): a) Dificuldades de aprendizagem e dificuldades na escolarização; b) Importância de o professor visualizar o contexto e os fatores que levaram a criança a apresentar dificuldades no processo; c) Maneira como a criança se sente quando ela é tratada como fracassada na escola, d) Reação do professor ao ser visto como fracassado? (“Situações de fracasso”); e) Forma de ensinar: deve ser a mesma para todos os alunos?

Após a apresentação e discussão dos temas com o grupo, a direção da escola solicitou que o trabalho fosse realizado com todos os professores da instituição, o que tornou esse estudo realmente significativo para a interferência no contexto e um instrumento capaz de provocar mudanças qualitativas nessa realidade.

CAPÍTULO III

PASSAGEIROS DA 1ª. CLASSE

As histórias de Ada, Bia, Tadeu e Tim serão apresentadas neste trabalho com a intenção de se compreender melhor o elo significativo entre o processo de ensino-aprendizagem e a constituição subjetiva da criança.

O presente capítulo está organizado em quatro estudos de caso. Cada um apresenta um pouco da história de vida e da vivência escolar dos alunos sujeitos, os quais são considerados portadores de *dificuldades de aprendizagem*, pela escola. Através da interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, buscou-se entender como Ada, Tadeu, Bia e Tim compreendem o movimento de aprender sendo vistos como improdutivos e até mesmo como deficientes. Buscou-se entender também como cada um desses alunos era tratado e percebido nesse contexto e no ambiente familiar e, sobretudo, como eles próprios se percebiam e se sentiam na situação em que se encontravam. Dessa forma, cada caso integra uma multiplicidade de indicadores num todo reflexivo que acompanha o processo de construção da informação.

Os quadros com recortes de episódios que serão apresentados neste capítulo estão voltados para o objeto em questão. São diálogos entre os sujeitos da pesquisa, nos quais são destacados em negrito *os indicadores* que funcionam como hipóteses, construídas ao longo do processo construtivo-interpretativo e que podem apontar para a compreensão do fenômeno investigado (GONZÁLEZ REY , 2002b).

3.1 Aprendizagem – Um Processo de Produção de Sentido

Sentada numa das primeiras carteiras da sala A2 da Escola do Bairro, Ada, uma bela menina, com olhos negros brilhantes como duas jabuticabas bem maduras, não tirava as mãos dos cabelos cheios de trancinhas bem ordenadas e parecia estar sempre atenta a tudo o que ocorria na sala de aula. Todos os dias ela se dirige à escola caminhando, em companhia de uma vizinha de confiança de sua mãe, pois reside num bairro bem próximo à escola. Ada tem oito anos e é a filha mais velha de uma família de pai, mãe e três filhos.

Através de entrevista realizada com os pais de Ada durante o trabalho no contexto escolar, estes relatam estarem muito satisfeitos com a escola. Eles a valorizam muito pelo fato de sua filha poder freqüentá-la, pois quando crianças, não conseguiram nem concluir a 1ª fase do ensino fundamental. O pai relata nunca ter conversado com Ada sobre a escola, e na entrevista concedida à pesquisadora, demonstra não se envolver com os estudos da filha, alegando não ter tempo para isso, pois trabalha à noite como eletricitista e dorme durante o dia. Ele deixa para a mãe a função de acompanhar a filha nas tarefas escolares.

Ani, mãe de Ada, trabalha como lavadeira e passadeira quatro vezes por semana, no período em que as duas crianças estão na escola. O filho menor ela leva para o trabalho, quando a patroa permite. Quando retorna ao lar, mesmo cansada, diz ajudar Ada com as lições. Segundo ela, esse ano Ada está indo bem na escola:

P-Pesquisadora

A- Mãe

T- Pai

P	A	T
Ani, Tom, para vocês como está a Ada na escola?	Esse ano, graças a Deus, ela está bem. Sempre procuro a professora, como é que ela tá indo nos termos de tarefa, pra ler. Ela tá bem, tá lendo direitinho, tá fazendo as tarefas (...).	
Ela faz sozinha?		
	Não, eu sempre ajudo, o que eu posso ajudar ela, eu ajudo.	
E você está achando que ela está encontrando dificuldades na tarefa de casa ou não?		
	Não, não até agora... No começo, agora tá muito difícil, até o meio do ano a tarefa vai ficando difícil. Mas agora ela está dando conta de fazer normalmente. (Demonstra estar confusa)	
Você está sentindo que ela está tendo dificuldades ou não?		
	Não, não ,não, não tá tendo dificuldades de fazer as tarefas, não.	
(...)		
O que ela fala da escola pra vocês?		
	(Demonstra não saber o que responder)	(Demonstra não saber o que responder)
O que ela fala para você Tom? Ela fala da escola ou não?		

P	A	T
		<p>Não, até que pra mim ela nunca chegou assim falando. Sempre mais ela conversa com a mãe dela aí, né? Muitas vezes quando eu chego do trabalho, ela está dormindo. Hoje que eu tive a folga lá do serviço para estar aqui hoje. Aí, quase não estou tendo tempo para acompanhar ela. Mas ela (Ani) que sabe explicar melhor aí.</p>
	<p>Não, Ada não tem o que reclamar de ruim. Ela não tem o que reclamar da escola, não, pra mim até hoje... Não tem o que reclamar, não.</p>	
<p>Mas ela conversa sobre a escola?</p>		
	<p>Não, isso aí ela fala. O que acontece na escola ela fala, o que acontece de bom, o que acontece de ruim, ela sempre fala, até o lanche que ela come. Ela fala o que acontece (sorri).</p>	
<p>Ela fala pra você?</p>		

P	A	T
	<p>É, o que comeu no lanche... O que acontece com a professora, o que o coleguinha fez. Sempre ela comenta assim alguma coisa que aconteceu na escola, mas assim: “não mãe, eu não quero ir para escola ou a tarefa é difícil, não quero ir ou não gosto da tia”. Não, não tem nenhum problema com ela, não. Vai numa boa, vai com a tia, só com a tia, com a Eva. Já é dois anos que ela está com ela.</p>	
<p>É o segundo, né?</p>		
	<p>É o segundo ano dela. Então, ela se dá muito bem, graças a Deus. Reclamação lá da escola eu não tenho, não.</p>	
<p>O que ela fala da professora?</p>		
	<p>Assim, que a professora, a professora é gente boa. Ela não tem que reclamar da professora, não. Ela ensina ela direitinho, como deve ensinar. Ela é muito educada com ela. Não tem que ficar reclamando, chamando a atenção, só que tem que evitar, né?! Chamar ela chama, mas não reclama nadinha dela pra mim, não reclama da Eva, não.</p>	
<p>(...)</p>		

(Anexos p. 178)

Em seu depoimento, Ani sempre enfatiza que a filha não tem o que reclamar da escola, que ela está indo bem e está lendo ‘direitinho’. Ao mesmo tempo em que diz que as

tarefas escolares são difíceis e que Ada necessita de ajuda para realizá-las, diz que sua filha não está encontrando dificuldades nas atividades, e que não faz reclamações da escola.

O discurso de Ani é contraditório com o de Ada, com relação ao que a aluna fala sobre sua professora. Em um dos encontros com a pesquisadora, Ada faz relatos sobre as tarefas escolares e descreve sua relação conflituosa com a professora. Ela ainda não é capaz de fazer uma leitura com mais desenvoltura, como a professora espera, e o que consegue fazer, geralmente não é aceito.

P- Pesquisadora

A- Ada

P	A
Você vai pintar? Você gosta?	
	(Diz que sim com a cabeça)
O que você não gosta?	
	Fazer tarefa.
Você não gosta de fazer tarefa?	
	(Diz que não com a cabeça)
Porque você as faz?	
	Ah, porque tem que fazer, senão a minha tia conta pra minha mãe. Um dia eu não fiz tarefa, aí a minha tia contou para minha mãe e ela contou para o meu pai. Meu pai gritou comigo e eu chorei.
Outro dia você contou pra mim que você não gosta que grite, que um dia sua professora gritou com você. Por que foi?	

P	A
	Ela gritou e eu tava ainda querendo, ainda apertando a letra pra falar a letra, que tava muito difícil. Aí quando demorou muito, um pouquinho, ela gritou comigo (diz com voz engasgada).
Como ela fez, como ela falou?	
	É difícil (esboça um pequeno sorriso nos lábios).
E quando ela gritou o que você sentiu?	
	Ah, assim, uma dorzinha aqui.
Como?	
	Uma bolinha que fica assim (põe a mão no pescoço).
E quando acontece de você ter essa bolinha na garganta o que você sente?	
	A bolinha desce e aí eu fico chorando.
Você chorou esse dia que ela gritou?	
	Chorei. Toda vez que ela grita comigo
Todas as vezes você chora?	
	Tenho vontade de assim falar pra tia: Tia, eu não gosto que ninguém grita comigo, que eu choro.
E você não falou?	
	(Balança a cabeça para dizer que não) Pra minha mãe, não falo.
E por quê?	
	É porque, é porque (pausa) eu falo para minha mãe falar pra ela.
Você falou para sua mãe falar?	
	Eu não falei pra minha mãe, ainda. Eu, eu quero falar pra minha mãe.
E por que você ainda não falou pra sua mãe?	

P	A
	É porque eu tô com medo.
Você está com medo de quê?	
	Ela briga comigo, mas ela não vai brigar mais não, porque eu não vou falar também.
(...)	

(Anexos p. 154)

A aluna demonstra ansiedade por ser tratada com certa impaciência tanto pelo pai como pela professora e, ao dizer que chora nos momentos de leitura em que a professora altera o tom de voz, evidencia uma relação difícil entre elas, carregada de sentimentos indesejáveis que podem gerar bloqueios em seu processo de aprendizagem.

A relação afetiva presente na relação professor-aluno tem um papel fundamental na construção do processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade poderá determinar o desejo de aprender. Segundo Maciel (1999), a importância dessa relação geralmente não é considerada em estudos sobre a construção do conhecimento e de desenvolvimento humano. Através de relações de confiança e de uma negociação permanente, a criança é incentivada a criar suas próprias hipóteses acerca dos significados envolvidos na atividade. Não só a confiança que a professora pode estar transmitindo à Ada através da comunicação verbal, mas também aspectos não-verbais, como a expressão fisionômica, o sorriso e o toque podem indicar à aluna que ela é capaz e que seu esforço é valorizado.

Ada demonstra desejo de falar com a sua mãe sobre o fato de a professora gritar com ela quando não consegue ler, mas demonstra insegurança para fazer isso. Teme fazer reclamações. Parece não ter espaço em casa para as queixas sobre a escola ou sobre a professora.

O relacionamento que envolve afeto, respeito e confiança entre pais e filhos é a base para uma boa convivência familiar, com diálogos abertos, desabafos e apoio mútuo. Para que Ada tenha um desenvolvimento tranquilo é muito importante que a relação seja

alimentada de tudo isso. Ela já vivencia diferentes momentos de incertezas, que decorrem, entre outras coisas, de sua compreensão ‘limitada’ de mundo, de suas dúvidas sobre como enfrentar os problemas da vida e, acima de tudo, do medo de não ser amada. Ada pode acreditar que seus pais conheçam muito mais do mundo do que ela e, por isso, necessita que eles demonstrem confiança e amor para se sentir capaz de trabalhar suas inseguranças e acreditar em si mesma. Ada, nesse momento, demonstra necessitar do apoio de seus pais para falar de seus sentimentos, emoções e de suas necessidades na vivência escolar.

Todas as formas de expressão de Ada estão relacionadas ao sentido que a sala de aula tem para ela, como um espaço de fracasso e desvalorização. O seu desempenho intelectual, a percepção sobre o nível de aceitação de sua professora para com ela e a forma como a família valoriza a escola são, entre outros, elementos de sua configuração subjetiva que se fazem presentes no sentido atribuído à atividade escolar.

É possível aparecer, no sentido subjetivo da atividade escolar, diversos elementos envolvidos com a sua condição social e de vida fora da escola, como: sua raça e situação familiar. O desempenho de Ada é marcado não só pelos insucessos na leitura e na escrita, mas por problemas também no campo das relações interpessoais. Na atividade de vídeo-entrevista, a professora assiste a uma filmagem e fala sobre sua insatisfação quanto ao desempenho da aluna. Em um dos episódios filmados, são apresentadas cenas de sala de aula em que Eva propõe para os alunos a leitura de um texto em voz alta. Há uma cena em que a professora chama a atenção dos alunos para o fato de Ada não ter lido. A negritude de Ada aparece de forma vinculada ao discurso de incompetência. Para a professora, Ada tem problemas em aceitar sua condição de ser negra.

P- Pesquisadora E- Eva

P	E
	(Assiste cenas onde aparece ministrando uma atividade de leitura em sala)
Agora você falou (aponta Eva na cena), escutou? Eu não escutei Ada lendo (Repete a fala de Eva).	
	(Balança a cabeça afirmando) E antes ela xingava! Agora ela está boa aí porque não xingou. Ela xinga.
Porque a coleguinha de trás falou assim: A Ada, ela estava dançando!	
	Ah, dançar também é bom. Quer ver ela ficar boa é colocar uma musiquinha de dança, de dancinha de pagode, é uma beleza (...) Antes, quando eu mandava ela ler, ela xingava a gente de tudo.
Xingava você?	
	Falava cada palavrão horroroso. Agora ela acalmou. Os meninos chamavam ela de neguinha e ela não gostava, ela tem horror! (...) E essa menina xingava, batia nos meninos e era coisa de doido. Agora, graças a Deus, ela está tranqüila.
Ela me parece bem tranqüila.	
	Foi depois que eu li a história do Patinho Feio e nós trabalhamos muito... Fizemos texto, fizemos tanta coisa (...) Eu falei muito sobre a questão de aceitar a gente como a gente é e tal, senti que ela foi mudando.
Você acha que isso ajudou?	
	Acho que foi um pouco decisivo para ela. Ela melhorou muito nessa questão.
Depois dessa história?	
	Ela era muito agressiva, ela era muito agressiva (ênfatiza). Eu ficava, assim, sem saber o que fazer com ela, o tanto agressiva que ela era.

P	E
Ela batia nos meninos?	
	Batia, nossa! Ela batia sem dó, viu? Se ela tivesse um lápis ela enfiava, o que ela tivesse na mão. Eu morria de medo...
(...)	

(Anexos p. 140)

Ada não gosta que lhe chamem de neguinha, talvez por gerar um sentido negativo para a questão de ser negra. Um sentido que já está constituído na rede de subjetividade social presente, principalmente nas inter-relações de Ada no ambiente familiar e escolar. O preconceito e a discriminação racial são valores e modos de pensar tão ‘embebidos’ em nosso cotidiano, que acabam por se naturalizar. “Os mitos, as crenças resistem *inabalavelmente* ao confronto com a realidade. No máximo, transmutam-se em aparentes novos mitos, novas crenças, para permanecerem exatamente iguais” (COLLARES, 1994, p. 28).

Outro elemento importante diz respeito à região a que Ada pertence que apresenta uma grande miscigenação entre índios, brancos e negros, mas são poucas as pessoas de pele negra nesse estado e, em especial, na capital onde Ada vive. Todos esses elementos subjetivos divididos em um mesmo espaço podem ter uma importante presença emocional na configuração subjetiva^(*) do aprender para Ada.

Ada e o conto do patinho é feio

Na busca de soluções para o “problema de Ada”, a professora Eva trabalhou com a história *O Patinho Feio* que, segundo ela, amenizou a questão. Para a professora, a aluna está mais tranqüila, pois foi a partir de seu trabalho que Ada se tornou menos agressiva e os outros alunos aprenderam a aceitar as pessoas como são. O que está subentendido na ‘lição de moral’ é que Ada é negra e deve ser aceita, apesar disso.

(*) Configuração subjetiva- Categoria utilizada por González Rey (2003).

Ao utilizar a história do *Patinho Feio* como recurso para trabalhar a discriminação da raça de Ada na classe, a professora acaba por enfatizar a condição da aluna como feia. Embora se acredite que Eva desejasse solucionar a problemática do preconceito dos colegas em relação à cor e o conflito relacional ocorrido em sala de aula, ela demonstrou que esse preconceito já está constituído em sua subjetividade. Apesar da possibilidade de o preconceito não estar claro para Eva, o sentido produzido na forma como o racismo foi apresentado ao grupo tornou-se parte da subjetividade social do mesmo.

De fato, torna-se importante que a escola consiga lidar com as diferenças que a constitui e reconheça que a está intimamente ligada à posição social do educando. É preciso que o professor esteja atento para trabalhar com valores, muitas vezes impostos em nossa sociedade, que ocultam a riqueza das diferenças e com isso discriminam e excluem.

O comportamento diferenciado de Ada, apontado por sua professora, se faz presente desde o começo de seu processo de escolarização. Seu desempenho é marcado, desde o início, por relações de descrença e baixa expectativa. Sua história, conhecimentos, experiências e sentimentos, trazidos para esse novo espaço de convivência, foram desconsiderados. Em entrevista, sua professora diz que cada aluno tem o seu jeito de aprender, que alguns alunos apresentam facilidade e outros, como Ada, chegam na escola com muitos problemas.

P- Pesquisadora

E- Eva

P	E
Você fala que a criança apreende o que é passado pra ela, e você diz que cada um tem um jeito de apreender. Por que você acha que cada um tem seu jeito?	
	É porque tem uns que têm mais facilidade e outros têm dificuldades mesmo, grandes dificuldades. É, por exemplo, a Ada. A Ada, ela veio desde que eu comecei o ano com ela. Ela não sabia escrever nada, ela não fazia nada.

P	E
Nada?	
	Nada, nada.
Ela conhecia algumas letrinhas?	
	Alguma coisa, mas tudo que eu perguntava pra ela, ela falava que não sabia. Nada, nada, ela falava que não sabia. E eu pensava que eu... Ela ia ter um... (Demonstra ansiedade) Eu acho que eu estou com algum problema aqui na minha sala, ela não vai conseguir aprender porque ela não fazia nada, ficava de braço cruzado, quietinha e xingava e ficava brava, sabe? Então eu achava que eu ia ter um problema muito sério com ela. De repente, eu descobri que ela começou a aprender, sabe? Mas muito lento. Hoje eu acho que ela está desenvolvendo bem, mas ainda precisa de muita coisa.
(...)	
Ela fez o Pré-escolar?	
	Fez.
E no Pré-escolar também era assim?	
	Ela fez a alfabetização aqui, mas nossa! Ela chegou lá, não tinha nada. Nossa, Meu Deus do céu! A gente vai descobrindo o que que faz, não é? A gente vai vendo o que precisa fazer e vai. Nem o alfabeto ela conhecia, não conhecia nada... Eu conversei com a professora... Ela me falava que era terrível lá. Ela tinha muita dificuldade, mas ela era agressiva, ela emburrava...
(...)	

(Anexos p. 159)

Ada se recusava a realizar qualquer atividade proposta pela professora. Talvez fosse uma forma de denunciar a sua insatisfação diante das imposições que lhe eram feitas. A professora da classe de que Ada faz parte diz ter conversado com Sara, que acompanhou a aluna na 1ª etapa em 2001 e lhe confirmou a grande dificuldade que ela apresenta em sala de aula. Atualmente, o seu desenvolvimento, já no 3º bimestre da 2ª etapa, é considerado fraco. Conforme registrado, a aluna *encontra-se na fase silábica-alfabética, com uma leitura em desenvolvimento lento e uma escrita com mais dificuldades.*

Faltando dez semanas para a finalização do ano letivo, período no qual os professores deveriam avaliar o desempenho de Ada para sua promoção à próxima etapa, ela ainda não lia nem escrevia com compreensão, e todo seu desenvolvimento era bastante lento. Ainda constava nos relatórios que nas relações sócio-afetivas a aluna se mostrava, às vezes, nervosa e agressiva, *não compreendia as propostas de trabalho apresentadas e nem solicitava ajuda, não expressava sua opinião e nem se mostrava curiosa em relação a novos conhecimentos.* No 4º bimestre, *apresentou progressos em seu interesse na execução das atividades, fazendo tentativas de leitura, mas ainda com dificuldades na escrita.* Ao final do ano ela foi promovida para a 3ª etapa do ciclo I, mas com recomendações de acompanhamento individualizado.

O crescimento intelectual de Ada virá juntamente com o seu crescimento como sujeito nesse espaço e a professora deve estar ligada emocionalmente à Ada para incentivá-la a produzir intelectualmente e manter com ela uma relação de trocas afetivas. Deve também ser capaz de trabalhar com a questão da diferença racial, que tanto incomoda a Ada e promovê-la como sujeito nesse espaço, dotada de conhecimentos e habilidades que enriquecerão o jogo pedagógico, possibilitando a ampliação de seu interesse pelas questões apresentadas.

As situações de discriminação e impossibilidades que envolvem Ada, nesse momento, demonstram bloquear seu interesse pelo que é trabalhado na sala de aula. Nesse contexto, as exigências da professora podem lhe parecer incompreensíveis. Por não ser

capaz de ler com fluência, a aluna não se sente confiante para expor o que sabe. Mesmo assim, muitas vezes é obrigada a ler em voz alta na sala de aula, uma situação que, além de levá-la a expor sua imagem e negritude, pode estar reforçando para ela o sentido de incapacidade.

Ao buscar compreender como se constituem os processos subjetivos do aprendizado para Ada, a relação professor-aluno e sua representação de escola, foi possível elucidar alguns indicadores, a partir de uma atividade estruturada proposta pela pesquisadora. Ada, Tadeu, Tim e Bia simulam uma sala de aula no auditório da escola. Foi proposto pela pesquisadora que as crianças brincassem de escola, e que em diferentes momentos, cada um fizesse um papel, ora de professor, ora de aluno.

Ao desempenhar o papel de professora, Ada se mostra séria e exigente. Vai até a porta do auditório e entra na sala, encenando estar chegando naquele momento. Dirige-se à lousa, pega o apagador e, parecendo achar a situação engraçada, começa sua aula dizendo qual a disciplina que irão trabalhar.

	A- Ada	B- Bia	Ti- Tim	Ta- Tadeu
A	B	Ti	Ta	
Matemática (Pega o giz e começa a desenhar uma casa).				
	(Começa a copiar o desenho da lousa)	(Começa a copiar o desenho da lousa)	(Começa a copiar o desenho da lousa)	
Eu quero essa tarefa bem certinha, se tiver errada eu vou colocar de castigo (Diz bem séria).				
		Professora, agora o meu tá bonito?		
(Olha para ele, mas não lhe responde e continua desenhando no quadro)				
			Tia, e o meu? (Diz em voz alta)	

A	B	Ti	Ta
(Não responde a pergunta de Tadeu e continua desenhando)			
			Tia! (Chama por Ada)
(Vai até a mesa de Bia) Essa letra tá muito feia! (Diz em tom áspero para a colega)			
	(Cutuca Ada, insatisfeita com o que ela lhe fala)		
(Demonstra não se importar com a atitude da colega. Vai até a mesa de cada aluno observando como fazem tarefa)			
		(Brinca com Ada mexendo em seu cabelo)	
Quieta! (Diz para Tim, não aceitando a brincadeira)			
(...)			
	(Entrega sua tarefa para Ada)		
(Leva-a para sua mesa, dá um visto de certo e entrega para Bia. O mesmo faz com as tarefas de Tadeu e Tim)			
	(Sorri achando engraçada a atitude de Ada)	(Somente observa o que Ada escreveu em sua tarefa)	(Sorri para Ada)

A	B	Ti	Ta
(Apaga o quadro e diz que sua aula terminou)			
		É tão bom brincar!	
(...)			

(Anexos p. 121)

Neste jogo, Ada realça alguns elementos significativos sobre qual o sentido que ela atribui à relação professor-aluno no movimento de aprender-ensinar. OBS: a diagramação na tabela não está obedecendo a um padrão. Ora o texto está justificado, ora ele está alinhado à esquerda.

A todo o momento, Ada se coloca numa posição de professora autoritária e distante de seus alunos, é exigente, não aceita brincadeiras e toma o poder sobre a atividade. Por alguns momentos, Ada pôde se posicionar como superior aos seus colegas, já que era a professora e podia mandar. Ada apresentou uma atividade que deveria ser realizada exatamente como propôs, a partir do modelo de casinha desenhado na lousa. A atividade dos alunos limitou-se à cópia, já que não era permitido desenhar a casa de uma maneira diferente da que foi apresentada. Caso a tarefa não fosse cumprida, haveria uma punição: *Eu quero esta tarefa bem certinha, se estiver errada eu vou colocar de castigo.*

A ‘tarefa bem certinha’ é um termo usado com frequência pela professora de Ada, que tem uma preocupação excessiva com relação ao cometimento de erros na elaboração escrita, em sala de aula. Essa prática é reproduzida por Ada, em sua aula, ao enfatizar que a tarefa deve estar correta. A aluna pode estar apontando que a atividade escolar não se configura subjetivamente como um espaço de construção e criação, mas como uma tarefa a ser realizada segundo o padrão apresentado por aquela que detém o conhecimento, a professora.

As brincadeiras aparecem como inadequadas para o momento da aula, pois no instante em que Tim a toca fisicamente, por brincadeira, Ada irrita-se e responde com palavras de ordem para que ele fique em silêncio.

Outro elemento apresentado por Ada é a ação fiscalizadora do professor, que vai à mesa de cada aluno verificar a execução da atividade conforme o modelo dado, em vez de oferecer ajuda e incentivá-lo na elaboração de idéias. Enfatizou-se a relação entre professor ativo e aluno passivo, que ocorre quando o professor não compreende bem seu papel no trabalho de mediação do processo e se restringe, dessa forma, à realização de um trabalho de verificação, que consiste em saber do que o aluno já é capaz ou não.

A partir das situações vivenciadas com Ada em sala de aula, seus relatos, expressividades e toda a teia de interações que estiveram presentes no ambiente escolar e familiar da aluna, pode-se depreender que as diversas situações conflituosas (ser discriminada por ser negra e não apresentar um bom desempenho escolar) geram na aluna um rompimento com o desejo e o interesse no fazer pedagógico. Foram momentos constituídos por fortes emoções e sentimentos de incapacidade e vergonha, que se expressaram, muitas vezes, por meio de lágrimas.

As informações construídas a partir de observações minuciosas da relação entre a aluna e a professora revelaram que, até mesmo o olhar de Eva para Ada, no momento de leitura oral em sala, era interpretado como cobrança e reprovação, o que deixava Ada em uma situação desconfortável. O que a professora diz, como diz e por quê, pode afetar profundamente a relação com Ada, influenciando, conseqüentemente, o sentido de aprender para a aluna.

O contexto de Ada nos aponta também para um outro elemento: nas relações familiares pode estar sendo gerada, para ela, uma compreensão de aprendizagem vinculada à submissão, decorrente de um preconceito racial. (...) *Ada não tem o que reclamar, de ruim. Ela não tem o que reclamar da escola, não. Ela não tem que reclamar da professora, não. Ela ensina ela direitinho, como deve ensinar. Ela é muito educada com ela. Não tem*

que ficar reclamando... Quando a mãe diz que Ada não tem o que reclamar da escola e nem da professora, ignora as situações de discriminação sofridas por sua filha, e acredita que a escola faz muito em oferecer uma formação para ela. E, se há algum problema no processo de escolarização de Ada, ele ‘está localizado’ nela. Isso aparece como um sentimento de inferioridade associado ao preconceito racial.

Ada demonstra necessidade de ser aceita e querida no espaço escolar. A credibilidade em seu potencial irá contribuir para seu crescimento pessoal e canalizará suas emoções no sentido de se permitir e desejar aprender. Alimentar a sua auto-estima, estimular a sua capacidade e criatividade, e aguçar seu interesse pelas questões pedagógicas podem ser estratégias que a possibilitem alcançar novas etapas no seu aprendizado e superar suas dificuldades.

“Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (TASSONI, 2000).

3.2- Emoção – A Marca da Essencialidade

Esta é a história de Bia, filha e neta de agricultores, que reside em uma chácara no Bairro do Sossego, onde seus pais organizaram uma horta para o cultivo de legumes, verduras, de onde vem uma pequena renda para manter a sua família, a de seus avós e tios.

Bia tem oito anos de idade, pele morena, cabelos lisos e desarrumados sobre os ombros, olhos castanhos e brilhantes. Arredia, de pouca conversa, mas sempre com um discreto sorriso no rosto, ela é a caçula de uma família de cinco filhos. Jô e Léo, dois imigrantes nordestinos, saíram do interior da Bahia para tentar a vida numa capital com seus filhos ainda bem pequenos.

A família mora numa casa pequena e bastante modesta, com quarto, cozinha e banheiro. Vivem nela há alguns anos, mas em situação ilegal, o que preocupa os pais de Bia. As visitas são recebidas na cozinha, lugar também utilizado pelas crianças para realizarem suas atividades escolares. O quintal é bem grande e o espaço é dividido com outras famílias, parentes próximos de Léo.

O trabalho com a horta é o principal assunto da família. Durante todo o dia, várias pessoas batem à porta para comprarem verduras e hortaliças. Senhor Léo exige que todos ajudem na manutenção da limpeza da horta, até mesmo Bia e seu irmão, que durante o período matutino, horário em que não estão na escola, ajudam a limpar os canteiros. O único tempo que lhes resta para fazerem a tarefa escolar é no período da noite, mas algumas vezes, como relata a mãe, não a realizam por estarem cansados..

Como Ada, Bia também frequenta a 2ª etapa na Escola do Bairro, e os professores que a acompanharam durante o estudo empírico a avaliaram como uma aluna com um rendimento insatisfatório para esta etapa. Bia foi indicada para participar deste trabalho por ser totalmente dependente na execução das tarefas em sala, só as realizando com ajuda, segundo sua professora.

Na sala de aula, Bia senta-se sempre no mesmo lugar, perto da janela, de onde pode dar uma olhadinha para o movimento lá fora. O lugar em que senta é também mais fresquinho, se comparado ao ambiente da sala de aula, quente e pouco ventilado. A sala é pequena para uma turma numerosa, de 32 alunos. Como Bia, a maioria deles está em processo de alfabetização, iniciando a construção de leitura e escrita.

O primeiro encontro com Bia aconteceu junto com Ada, num cantinho do pátio da escola. Como combinado anteriormente com a professora, convidei Bia e Ada para sairmos da sala para conversar. Elas saíram entusiasmadas da sala, pois os alunos Vander e Cátia já tinham saído com a pesquisadora e elas esperavam, ansiosas, para saírem também. Depois de conversarem um pouco sobre sua família, onde moram e o que gostam de fazer, a pesquisadora pergunta a Bia sobre as atividades escolares. A aluna relata o que pensa e sente diante de suas dificuldades com essas atividades:

P- Pesquisadora B- Bia

P	B
O que você acha de ler as tarefinhas de casa?	
	Eu acho ruim.
Por que é ruim, o que sente quando está fazendo a tarefinha?	
	(Demora a responder) Eu sinto enjoada.
Enjoada por quê? Você não quer fazer?	
	(Diz que não com a cabeça e muda de assunto. Começa a falar sobre a mãe que às vezes a ajuda na tarefa com paciência).
	(...)
Quando você não consegue fazer a tarefa o que sente?	
	Sinto aguada por dentro.
O que você sente?	

P	B
	Aguada (Repete)
O que é se sentir aguada por dentro?	
	Com umas dorzinhas dentro.
E onde que dói?	
	(Não responde)
Onde dói, quando você sente essas dorzinhas por dentro?	
	Na minha garganta.
Isso acontece quando você não consegue fazer a tarefinha?	
	(Balança a cabeça afirmando) Aí minha irmã pega e me ajuda.
(...)	

(Anexos p. 158)

As dificuldades de Bia diante das tarefas escolares despertam nela sentimentos de angústia, que ela expressa por meio das seguintes falas: me sinto enjoada, “aguada” ou magoada, com dores por dentro. Este relato, de intensa profundidade, nos permite compreender que o seu movimento de aprender está carregado de emoções e sentimentos negativos. São várias as situações de impossibilidade que podem gerar para ela um sentido de que aprender é uma experiência que não lhe proporciona nenhum prazer.

As atividades e relações que fazem parte do seu cotidiano escolar só lhe proporcionarão satisfação e serão significativas se envolvidas por uma teia de necessidades, que não pode ser separada das diversas emoções de Bia. Cupolillo (2003) enfatiza que a emoção é a responsável pela ação e que não há ação humana sem emoção. Desta forma, as diferentes emoções que envolvem Bia nas situações de aprendizagem a mobilizam ou não para atuar. A emoção age também como um regulador de todas as atuações de Bia em interação com a sua professora, os seus pais, e todos os outros que fazem parte de seu

convívio. Dependendo do tipo de emoção que impulsiona a aluna no desenvolvimento de uma atividade, resultarão em realizações de êxito ou de rompimento.

Para González Rey (1999, 2003), as emoções são estados dinâmicos que envolvem simultaneamente a fisiologia às vivências subjetivas e ao comportamento do sujeito. Para este autor, há um número infinito de emoções que caracterizam de forma diferenciada a atividade humana e, muitas delas, não apresentam um significado consciente para o sujeito que as produz. As emoções aparecem constituídas às necessidades do indivíduo nas mais diversas atividades e formas de relação, mas o que caracteriza sua expressão são os sentidos produzidos pelo sujeito para cada situação. A emoção, portanto, é parte inseparável da produção de sentido.

Considerando a necessidade de se compreender a emoção inserida nas diversas relações que se manifestam na vida de Bia, ressalta-se o papel fundamental que estas desempenham na definição do seu sentido subjetivo de aprendizagem., pois suas ações e vivências só ganham sentido se estão envolvidas por emoções. Embora o processo de escolarização não se configure subjetivamente como espaço de conquistas e êxitos para ela, a aluna deixa entrever o quanto a escola lhe é importante e as atividades são implicadas em toda uma carga emocional que marca sua essencialidade.

“Sinto aguada por dentro... Com umas dorzinhas dentro”, Bia.

Amor e raiva, interesse e apatia, sentimentos de sucesso e de fracasso se fazem presentes em situações interativas que ocorrem no espaço escolar. A qualidade da ação da criança depende do tipo de emoção que a impulsiona (CUPOLILLO, 2003). Já as relações recorrentes de medo e insegurança podem inibir o interesse da criança na conquista de novas habilidades, pois cada ação está permeada pelo conjunto de suas necessidades, seus anseios, curiosidades, afetos (...).

A necessidade é definida aqui como “estados produtores de sentido associados à atuação do sujeito numa atividade concreta” (GONZÁLEZ REY , 2003, p. 245). Ao estabelecer um elo entre necessidade e emoção, a necessidade aparece como estado afetivo

associado a um conjunto de emoções que se configuram nas diversas interações do indivíduo.

Por várias vezes, Bia relata que não gosta de fazer as tarefas escolares porque as considera difíceis, além de a sua professora não vir sempre em seu auxílio, quando necessita de apoio. Em uma situação estruturada, Bia aponta-se o sentido gerado por ela com relação à ajuda do outro nos momentos de dificuldade.

P- Pesquisadora

B- Bia

A- Ada

P	B	A
Bia, o que você mais gosta de fazer na sala de aula?		
	Eu gosto de pintar e escrever.	
		(Sorri) Ah, nem!
Você gosta de copiar do quadro, Bia?		
	(Balança a cabeça para responder que sim)	
Na hora de fazer (tarefa), quando você tem dificuldades o que você faz na sala?		
	Eu chamo a tia.	
E ela sempre te ajuda?		
	Algum dia ela me ajuda. (Diz expressando incerteza)	
		Tem dia né? Tem dia! (Complementa)
Ada ,tem dia que ela ajuda e tem dia que não ajuda?		
	Tem dia que nós não quer fazer a tarefa e ela deixa nós de castigo.	
E que hora ela deixa de castigo?		

P	B	A
		Ela não deixa nós ir (embora) se não fizer a tarefa toda. ??? Você transcreveu corretamente?
Aí não pode sair?		
	(Diz que não com a cabeça)	
		(Diz que não com a cabeça)
	Até terminar a tarefa ela deixa.	
Só se terminar a tarefa que ela deixa? E você já ficou algumas vezes?		
	Ah, ah. (Responde que sim)	(Sorri)
Poucas vezes, ou muitas vezes?		
	Muitas! (Diz achando graça)	
E a Ada?		
		Já fiquei.
Você já ficou muitas vezes ou poucas vezes?		
	Ela já ficou muitas vezes que a mãe dela vem e ajuda ela.	
A sua mãe vem na hora da saída?		
		Eu já... (Demonstra dificuldades em explicar)
	Tem dia... (Não conclui)	
		É porque eu, eu tava, a tia passou muito... (Fala baixo, confuso e não conclui).

P	B	A
	(Complementa para Ada) Aí, ela não dava conta. Aí, bateu o sino para ir embora, a mãe dela veio buscar ela. Aí, eu terminei a minha e fui embora. Aí, a mãe dela ficou ajudando ela.	
		(Demonstra constrangimento com o relato de Bia)
A sua mãe ficou ajudando. (Diz em tom de naturalidade para tentar tranquilizar Ada) A professora... (É interrompida por Ada)		
		Tem vez que a sua irmã também te ajuda, uuuhhhh. (Diz, inconformada, para Bia, sugerindo que ela também precisa de ajuda).
(...)		

(Anexos p. 134)

Em muitos momentos, Bia e Ada referem-se à ajuda do outro, na execução da atividade escrita, como algo errado, proibido pela professora. Por esse motivo, Bia faz tentativas de realizar a tarefa sozinha, muitas vezes sem compreender bem como. Outras vezes, busca a ajuda da colega, por ainda necessitar de um modelo produzido pelo outro. Como não atribuí significado para essa atividade, não a realiza com independência. No entanto, a imitação não é vista como positiva pela professora, que garante que copiar dos colegas, ou pedir para que façam (com ou para ela), impede que ela aprenda. O sentido da ajuda do outro, portanto, está vinculado fortemente à incapacidade, à improdutividade. Falando sobre isso com a pesquisadora, a professora Eva enfatiza:

E- Professora

P- Pesquisadora

E	P
	(...)
	Como é essa questão da cópia do coleguinha?
Você acredita que eles já sabem como fazer, para os coleguinhas dar cola pra eles? Ele chega, tem menino que é tão esperto que pede pro coleguinha e fala assim: Oh, faz pra mim, faz pra mim, manda o outro fazer, eu te dou isso, te dou aquilo.	
	Eles prometem coisas?
Promete, desse jeito. Agora mesmo eu trabalho com o ensino médio, de manhã. A gente fala dos meninos lá de manhã que é adolescente ser esperto. E esses daqui, já na 1ª série, já estão espertos demais, já sabem fazer barganha. Lá fora te dou laranjinha, coisinhas à toa, mas pra eles tem valor, né?	
	Esses menininhos com mais dificuldades, eles copiam do coleguinha?
Não, eles até que ainda não têm essa malícia ainda, não Os outros que são mais espertos. Eles não têm ainda, não, essa malícia, não.	
(...)	

(Anexos p. 159)

A questão da cópia é vista nesse contexto como prejudicial, o ‘fazer para o outro’ é considerado uma forma de barganha. Eva demonstra considerar que a produção intelectual

seja "puramente individual". Assim, a única 'indicação do intelecto' de seus alunos é aquilo que eles podem fazer sozinhos. Considera-se somente o nível de desenvolvimento real do aluno, deixando-se de explorar o seu potencial.

A imitação é tomada por Vygotsky (1998) não como mera cópia de um modelo, por meio de um gesto mecânico, mas como a reconstrução individual daquilo que é observado no outro. Ao imitar o outro, a criança realiza ações que estão além de suas próprias capacidades, pois, de acordo com o autor, só é possível a imitação de ações que estão dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Promove-se, dessa forma, o amadurecimento de processos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997).

A compreensão que se defende aqui é a de que a mediação e a qualidade das interações sociais devem ganhar destaque no movimento de aprender e o papel do outro no processo de ensino-aprendizagem tornar-se fundamental. Segundo Tassoni (2000), a idéia de mediação é representada como uma relação sujeito-sujeito-objeto. Nesse sentido, é através da colega que Bia estabelece relações com o objeto de conhecimento e, por meio dessa mediação, o objeto ganha significado e sentido para ela. "As conquistas individuais resultam de um processo compartilhado" (REGO, 2002).

Bia ainda precisa de um modelo produzido pelo outro para que se sinta impulsionada a realizar suas atividades individualmente. Ela demonstrou ter essa necessidade durante a realização de uma atividade escrita em sala de aula, proposta pela professora. Além de lerem e interpretarem o texto, todos os alunos deveriam ilustrá-lo conforme a orientação dada.

B- Bia

C- Colega

B	C
(Inicia o desenho da casinha de dona ratinha. Faz o traçado do telhado, balança a cabeça para indicar uma negação, e o apaga. Começa, então, pelas paredes. Mas ela não fica como deseja e apaga novamente. Ela desenha e apaga muitas vezes).	
	(Desenha demonstrando agilidade)
(Vira-se para trás para olhar para a tarefa de Paula e pergunta) Como faz?	
	É assim (responde baixinho mostrando-lhe o seu desenho).
(Apaga o que desenhou e reinicia tentando fazer igual ao da colega. Faz isso muitas vezes)	
	(Ao ver que Bia não consegue fazer a atividade, vai até a sua mesa e lhe pergunta) Deu conta?
(Não responde. Entrega-lhe o lápis para que a colega faça para ela)	
	(Desenha o telhado da casinha para a colega, com rapidez, e retorna para sua carteira)
(Olha para a atividade com satisfação e desenha as outras partes da casinha).	
(...)	

(Anexos p. 111)

Desenhar uma casinha é uma atividade aparentemente muito fácil, mas Bia demonstra uma grande insegurança em realizá-la sozinha. Sempre que não é percebida pela professora, solicita o auxílio da colega. A sua insegurança pode impedi-la de produzir espaço de subjetivação nesse processo, não permitindo que ela se arrisque a fazer o que sabe. Por não compreender bem o movimento da escrita procede de forma mecânica, deixando de estabelecer sentido para suas produções. Em suas interações com Paula, sua parceira mais próxima, Bia aponta a significação emocional do outro na realização de suas atividades. No partilhar de suas dificuldades com a colega, além de receber a ajuda de que

necessita para a realização das atividades escritas, Bia fortalece-se na competência e determinação da colega.

Ao estabelecer uma relação difícil com a professora, Bia não conta com a sua ajuda para solucionar dificuldades. Em casa, também não recebe a ajuda de que necessita para avançar em seu aprendizado, e acaba por ficar sozinha com suas dificuldades e angústias: *Algum dia ela (a professora) me ajuda.*

Em uma atividade de leitura individual, proposta pela professora em sala de aula, a aluna apresenta muitas dificuldades:

	P- Professora	B- Bia	A- Alunos
P	B	A	
Agora, cada um vai ler o seu texto em voz alta. Essa fileira pode começar (Onde está Bia).			
			Cada aluno lê um trecho do texto.
	Fica com o texto na mão olhando para a professora e não o lê.		
Bia e Jorge não leram o texto, depois vou tomar leitura de vocês!			
			Viu, ela vai tomar leitura! (Caçoam de Bia)
	(Abaixa a cabeça demonstrando constrangimento)		
(...)			

P	B	A
Os menininhos que não conseguiram ler e os que não terminaram a tarefa não saem para o recreio. Vou tomar leitura de vocês.		
		(Olha para a professora com um olhar desanimado).
(...)		
	(Bia é impedida de ir brincar e, enquanto os outros alunos estão no recreio, ela continua na sala fazendo a tarefa de aula com Paula, que ficou para ajudá-la)	
(Entra na sala e vê Bia e Paula sentadas juntas) Bia, vai ter que mudar de lugar. Paula senta atrás e Bia senta aqui.		
	(Senta-se onde a professora manda)	
Bia, você atrapalha a você mesma e a colega! (Diz em tom firme para Bia)		
	(Olha para a professora e abaixa a cabeça.)	
		(Voltam do recreio)
(...)		
Aponta o texto no quadro para que os alunos o leiam.		
		Começam a ler juntos.
Eu não estou vendo Bia lendo!		
	(Abaixa-se na carteira e começa a abotoar a sandália.)	

P	B	A
(Interrompe a leitura) Vou esperar a Bia abotoar essa sandália! (Diz impaciente)		
	(Deixa de arrumar a sandália e olha firmemente para o quadro, demonstrando receio de que a professora aponte para ela novamente)	
(Continua a leitura e a finaliza)		
(Encerra a aula)		

(Anexos p. 114)

A limitação de Bia em relação a essa atividade faz com que ela tente fugir da situação, mas a professora impede que isso aconteça, realçando ainda mais a sua ausência no momento da leitura. Além disso, a professora não se posiciona sobre o riso dos outros alunos, legitimando, assim, o escárnio dos colegas. Mais uma vez, Bia não conseguiu ler, não concluiu a atividade e foi colocada em uma posição constrangedora: ficou sem o recreio para terminar a tarefa e exercitar a leitura individualmente. Bia e seus colegas, considerados *fracos*, não freqüentam mais as aulas de Educação Física (a preferida de Bia), para receberem aulas de reforço em sala.

A situação conflituosa e carregada de emoções pode gerar em Bia uma perda de autoconfiança, impedindo-a de mostrar o que sabe. Geralmente, as suas produções são consideradas errôneas ou incompletas, o que aumenta a sensação de incompetência e inibe ainda mais as suas iniciativas na leitura e na escrita. Situações que a levam a não se reconhecer como leitora nesse espaço.

Quando as dificuldades no processo de escolarização se tornam freqüentes e geram sentimentos negativos, Bia passa a carregar consigo o *princípio do fracasso*, o que lhe garante a fama de aluna ‘fraca’ e gera baixas expectativas para a professora quanto à sua capacidade. Já no início do processo escolar de Bia, criam-se inúmeras desvantagens, que

se apresentam de forma cíclica, pois a cada vez que ela produz pouco, a professora espera ainda menos dela. Em entrevista com a pesquisadora, a professora fala sobre suas expectativas em relação a Bia.

P- Pesquisadora

E- Professora

P	E
Que avaliação você faz agora de Bia? Como ela está hoje?	
	Bia é um outro caso que eu tinha, e que eu achava que eu não ia conseguir fazê-la ler . Quando ela chegou, não tinha passado ainda pelo Pré (cursou um semestre na alfabetização). Quando ela chegou aqui, era ‘zeradinha’, não conhecia nada... Chegou aqui com muita defasagem mesmo. E aí, pra tudo ela tinha dificuldade demais. Nem o cabeçalho, nada... O nome não copiava, nada. Aí, foi fazendo garatuja, foi melhorando. Aí, começou a aprender o alfabeto, troca letra ainda. Contagem? Os numerais? Não conhecia nada dos numerais, nada, nadinha. Eu comecei a contar com ela de um a nove, ela não conhecia os numerais. E hoje ainda ela tem dificuldades, mas já melhorou. (...) Ela faz a continha de mais e eu falo: Bia, não é! E ela diz: ah é! Aí, ela se lembra. Ela...(interrompe), é muita dificuldade mesmo, muita.
	(...)
O que é aprendizagem pra você? O que você pensa sobre isso?	
	A aprendizagem, ela vem do sentido de absorver aquilo o que a gente quer passar pra ele, o que precisa passar pra ele, né? (...) A gente tem que repetir muitas vezes a mesma coisa pra ver se ele apreende aquilo.
	(...)

(Anexos p. 159)

A professora demonstra entender por 'compreensão de aprendizagem' o processo de assimilação, por parte do aluno, do que é passado pra ele. A relação se dá entre um professor-ativo, que detém o conhecimento, e um e aluno-passivo, que apreende o conhecimento transmitido. Essa concepção pode gerar práticas educativas que não valorizam a idéia de reconstrução por parte do sujeito e de reelaboração dos significados e sentidos produzidos no processo de aquisição do conhecimento.

Desta forma, a aprendizagem acontece em sentido único. A aluna absorve ou não o conhecimento, e de forma repetitiva, pois é preciso enfatizar a mesma coisa várias vezes para que Bia aprenda. Sugere-se uma compreensão positivista da aprendizagem, de estímulo-resposta, que não valoriza a criação e pode, portanto, subestimar a capacidade da aluna.

O processo de aprendizagem de Bia centra-se no seu desenvolvimento como sujeito, integrando o contexto cultural e emocional àquele no qual essa construção se dá. Sabe-se que o aprendizado ocorre desde o seu nascimento, das mais variadas formas e que, portanto, ele não é somente possibilitado pela escola. Segundo Vygotsky (1998), a capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, as suas idéias sobre o que circula em seu contexto, as suas interpretações, o domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados processos que não sofrem influência da aprendizagem escolar. Isto evidencia a necessidade de a professora compreender a história de vivências que antecipa a organização da aprendizagem de Bia, pois quando ela ingressou na escola trouxe consigo um leque de conhecimentos e potencialidades.

Ao ignorar a 'pré-história' de Bia, a professora deixa de contextualizar o saber e de estabelecer ligação entre o que é trabalhado na escola e os conhecimentos que a aluna possui. Trabalhar com atividades que gerem sentido para a criança desafia o educador a propor estratégias diversificadas e criativas. É claro que nem sempre Eva terá estratégias mirabolantes que despertem o interesse dos alunos, mas é importante que ela compreenda que cada um deles têm desempenhos muito diferentes na relação com o objeto de conhecimento. Cada criança é singular e produz sentido integrando os diversos aspectos do

mundo em que vive. Para González Rey (2003), as produções de sentido aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única.

A história de vida de Bia parece estar distante de sua história escolar. A única referência que a escola possui sobre a vida de Bia está associada à sua origem, do meio rural, e isto é enfatizado de forma aparentemente negativa. Ao ingressar em uma escola, na qual há um conjunto de valores e atitudes diferente daquele com o qual está familiarizada, Bia passa a ser envolvida por um contexto cultural que não coincide com o seu e o de sua família. Quando isso não propicia o estabelecimento de um elo significativo entre a cultura escolar, a cultura social e histórica que conhece, uma situação de estranhamento ou de perda de referência poderá ser gerada para ela.

Em momentos informais com a pesquisadora, a professora expõe a condição de Bia, que é oriunda do meio rural, como um fator que não contribui para o seu avanço no processo de ensino-aprendizagem e que pode impedi-la de aprender, como as outras crianças da área urbana. Essa é uma questão que deve ser refletida, como faz a pesquisadora Maria Helena S. Patto (1996), que levanta uma discussão fundamental sobre a “teoria da carência cultural”. A autora critica a idéia de que as crianças da chamada classe “baixa” vivam num ambiente pobre, que produz deficiências em seu desenvolvimento e que seriam a causa de suas dificuldades de escolarização e de adaptação escolar. Maria Helena afirma ainda que nem todas as crianças originárias das camadas populares apresentam dificuldades nesse processo.

Embora não haja profundos estudos sobre isso, o que se observa é a facilidade com que algumas crianças descobrem e compreendem o “jogo” da escola e conseguem adaptar-se ao dialeto que ela prestigia. Bia pode ainda não ter compreendido esse ‘jogo’ e necessita de que lhe mostrem outros caminhos para acessar os conhecimentos propostos pela escola e lhe dêem oportunidades para perceber o quanto sua história e suas experiências são importantes no processo de assimilação de novas idéias.

Baixas expectativas quanto ao seu desenvolvimento escolar também são apresentadas pela sua família. Na entrevista com os pais de Bia, senhor Léo e senhora Jô, eles relatam:

P- Pesquisadora

J- Jô

L- Léo

P	J	L
(...)		
Senhora Jô e senhor Léo, vocês percebem que a Bia tem dificuldades? E essa dificuldade é normal?		
	Para mim é, né?	
Ou está faltando alguma coisa?		
	Para mim é por causa que a Bia faz pouco de interesse, mas, pode ser falta de interesse, muitas horas. Porque também, como já lhe expliquei, por causa da professora que apaga as tarefas e não espera os meninos fazer as tarefas para poder fazer outra. Aí, não dá conta. Às vezes ela fala para mim e eu vou, refalo para ela, mas aí eu não tenho culpa. Acho melhor você editar a matéria dela para que a sua fala seja compreendida com mais facilidade.	
	(...)	
Como que vocês acham que a Bia vai na escola?		

P	J	L
	<p>Não. Sempre a professora manda recado pra mim que a Bia fica custosa na sala, aí eu vou lá e converso com elas. Ela chega em casa, eu dou conselho pra ela não ficar fazendo isso lá no colégio que é feio, que as professoras no colégio é a mesma coisa que ser mãe, não é? (...)</p>	
<p>Aí a senhora conversa com ela, vai lá...</p>		
	<p>Vou (ênfatiza), todas as vezes que ela manda recado pra mim ir lá, eu vou. Só não vou lá, assim, a não ser se não tem precisão, não vou não. Mas elas mandando recado, qualquer uma, eu vou.</p>	
	<p>(...)</p>	
<p>Ela falava alguma coisa da tarefinha, que ela tinha alguma dificuldade?</p>		
	<p>Falava, falava e eu dizia: ‘o que eu posso fazer?’ Não posso fazer nada porque a gente explica para fazer direitinho e num faz... Porque eu acho, assim, menino em sala a professora tem que corrigir um por um, porque todos meninos é custoso, todo menino é custoso. Aí, ela falava pra mim, aí eu falava assim: ‘ah’! (interrompe seu relato demonstrando impaciência).</p>	
<p>(...)</p>		

Para a sua mãe, Bia se interessa pouco pela escola e não apresenta um bom comportamento, é *custosa*. Embora aponte para o fato de Bia chegar em casa com as tarefas incompletas, porque a professora não havia dado o tempo necessário para que ela as concluísse, enfatiza que sua filha não faz a atividade como deveria: *A gente explica para fazer direitinho e num faz...* Bia não é compreendida quanto à sua limitação em executar os trabalhos escolares da forma como estes lhes são cobrados e, assim, tanto a professora como a mãe exigem dela habilidades que ainda não adquiriu. Jô apresenta uma compreensão de aproveitamento escolar como disciplina e bom comportamento. Para ela Bia só será uma boa aluna se for obediente, ficando quietinha na sala e fazendo o que a professora mandar. Quando se refere às dificuldades dela na execução das tarefas escolares, diz não saber o que fazer, demonstrando, com isso, não compreender bem o processo. Jô e Léo se sentem impotentes diante da questão apresentada pela professora sobre sua filha e demonstram não perceber suas dificuldades por não alcançarem o processo. Nesse sentido, Bia está além de seus pais.

Ao falar sobre as atividades que leva para casa, Bia diz que a irmã a ajuda porque as tarefas são difíceis. Ao mesmo tempo, demonstra constrangimento por não conseguir realizá-las sozinha. Provavelmente produzido em sala de aula, esse sentido relaciona a ajuda do outro à incapacidade e, dessa forma, ela seria incompetente por necessitar de auxílio.

A ajuda da família nas atividades de casa parece não ser suficiente, e nem eficiente para dar-lhe suporte. É importante que se leve em consideração o pouco interesse apresentado pela família de Bia com relação à leitura e à escrita. De acordo com os depoimentos do senhor Léo e senhora Jô, eles não aprenderam a ler e a escrever e nem sequer assinam o nome. Léo freqüentou uma semana de aula e Jô não aprendeu a ler e a escrever. Com isso, dizem não poder ajudar Bia em suas tarefas, que só pode contar com a ajuda da irmã.

Ao analisar a falta de mediação da família de Bia em suas atividades escolares, teve-se o cuidado de não relacionar os insucessos na alfabetização de Bia à condição social em

que vive e ao fato de seus pais não dominarem a leitura e a escrita. De acordo com Werner (2001), as crianças das camadas populares apresentam habilidades, conhecimentos e comportamentos pertinentes ao seu grupo social e cultural. Desde cedo, vivenciam situações que dela exigem um desenvolvimento bem maior do que o das crianças das classes mais favorecidas. Mas, o que elas aprendem fora do contexto escolar geralmente não é considerado pela escola. Bia é desconsiderada como expressão de capacidade cognitiva e lingüística. Relembrando: *Quando ela chegou, não tinha passado ainda pelo Pré... Quando ela chegou aqui era 'zeradinha', não conhecia nada...*

O fracasso é um processo que se constrói na escola e na família e a desvalorização pessoal da aluna pode fazer parte dele através da forma como Bia é posicionada socialmente nesses espaços. Portanto, a questão de suas dificuldades no processo de escolarização, vem sendo discutida voltada somente para a criança, em separado, e não se visualiza o contexto escolar, familiar e nem os fatores que levaram a aluna a apresentar essas dificuldades.

“Do aluno, a escola cobrará o esforço e todo fracasso será lido como falta de empenho” (BOCK, 2003, p.135). A escola considera o que fracassa como alguém com problemas de aprendizagem e necessitará de intervenções psicopedagógicas, atividades reeducativas, aulas de reforço. A escola se isenta da responsabilidade, pois cumpriu seu papel: oferece oportunidades a todos.

A escola deve questionar o seu papel na produção do fracasso de Bia, quais seriam as causas de suas dificuldades no processo de alfabetização e o que fazer para que essas sejam solucionadas. A justificativa que a escola aponta para os insucessos de Bia, amparada na teoria da carência cultural é inadequada e objetiva somente isentar-se da competência em trabalhar com as diferentes formas de aprender. O aspecto central é considerar a aprendizagem como processo de sentido e que o sujeito quando aprende está envolvido por elementos de sentido da mais diversa procedência que mediatiza o processo de construção.

Desta forma, buscando compreender o sentido de aprender que é constituído por Bia, esse aponta para um processo de impossibilidades e insucessos e como uma

experiência, muitas vezes, dolorosa. Ser aceito é uma necessidade humana e não se sentir reconhecida nesse espaço pode dificultar para que Bia crie mecanismos para aprender. Nesse convívio, ela demonstra não ser amada e as diversas situações em que suas impossibilidades são expostas, provavelmente, a remete a dúvidas sobre suas capacidades. Bia apresenta interesse no aprendizado, mas ainda não encontrou suporte adequado para a solução de suas dificuldades.

Para que a escola compreenda as necessidades de Bia, é necessário que o educador, principalmente ele, se relacione com a sua subjetividade. Não basta acreditar que ela já vem para a escola carregada de angústias decorrentes de relações familiares difíceis, é preciso levar em conta as necessidades da aluna, suas habilidades, limitações, medos e desejos. A relação que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem é constituída de vínculos entre o educador e o educando. A base dessa relação é afetiva, pois em muitos momentos dessa relação a criança só se deixa envolver através da comunicação emocional. Assim, a interação permeada de confiança e afetividade, entre educador e educando e todo um conjunto de emoções que envolvem a relação do aprender contribuem de forma efetiva para seu avanço intelectual.

3.3 Incluído no Processo de Exclusão

“Eu gosto de balançar alto, de olhos fechados”.

Ao impulsionar o balanço para o alto, Tadeu se mostra uma criança cheia de vida, esperta e alegre. Ele cursa também a 2ª etapa na Escola do Bairro e é aluno da professora Nora. Tadeu é bastante conhecido no meio escolar por estar sempre fugindo da sala de aula para ir ao parquinho. Por lá fica durante algum tempo, até que alguém o leve de volta para a classe. É um aluno que, segundo seus professores, não consegue aprender e não gosta de ficar dentro da sala de aula. Por esse e outros motivos, Tadeu é considerado um caso preocupante na escola.

Tadeu, uma criança de oito anos, reside no Bairro da Luz junto com a sua mãe, irmã e padrasto. A mãe trabalha como cozinheira numa lanchonete do bairro e lá permanece durante todo o dia, inclusive aos finais de semana. O padrasto trabalha no mercado informal com instalação elétrica. Ele organiza seu horário de trabalho de acordo com os serviços que eventualmente surgem. Já sua irmã tem 15 anos e cursa o ensino médio em uma escola pública da cidade.

Tadeu cursou a classe de alfabetização - a 1ª etapa do ciclo no ano de 2001 -, a 2ª no ano de 2002 e, por não conseguir ler e escrever convencionalmente, chegou ao final do ano letivo com um rendimento insatisfatório. Tadeu só sabia copiar, repetitivamente e de forma mecânica, palavrinhas escritas pela sua professora em seu caderno. Segundo ela, Tadeu não é capaz de copiar a tarefa do quadro e nem fazer as atividades no mesmo nível dos outros alunos da classe. A professora Nora o avalia como um aluno que possui problemas de aprendizagem, pois não se interessa por fazer as tarefinhas, e só as realiza sob pressão. Por não ter comparecido à entrevista combinada com a pesquisadora, a professora falou sobre Tadeu em um momento informal, na sala de aula.

P- Pesquisadora N- Professora

P	N
Nora, como está o Tadeu na escola?	
	Ele é o caso mais preocupante, não tem interesse na aprendizagem, é muito inquieto e sai muito da sala. Não fazia nada no caderno, agora que está despertando um pouquinho para o aprender. A mãe veio três vezes na escola e disse que ele teve problemas no nascimento e que vai trazer o laudo médico.
Quando você soube disso, como você fez? O que pensou?	
	Eu percebi que ele precisa de um tempo maior para aprender. Ele é agressivo, bate nos meninos.
Até o final do ano, como você acha que vai ser o desenvolvimento dele?	
	Tenho pouca esperança.
Como a escola é organizada em ciclos, no final do ano ele vai para a 2ª série ou 3ª etapa, não é?	
	Sim, mas eu vou tentar retê-lo. Se a mãe trouxer o laudo eu consigo, se não, ele vai para a 2ª série.
O que você percebe nele? Algum sentimento diferente?	
	Desinteresse. Ele é mais envolvido com brincadeiras, não quer aprendizagem, não. (...) O padrasto disse que ele não ouve ninguém em casa.
()	

(Anexos p. 167)

Levada pela necessidade de encontrar uma justificativa para as dificuldades escolares do aluno, a escola o rotulou como um portador de problemas mentais, amparada pela fala da mãe, que associou o seu atual comportamento a um suposto problema de nascimento. O laudo médico prometido pela mãe será o instrumento decisivo para a

retenção de Tadeu e a confirmação de sua incompetência para avançar no processo de alfabetização.

Por ser rotulado como um aluno que não quer aprender, ele é posicionado pelos seus colegas da escola como incompetente. Na atividade de vídeoentrevista, evidencia-se a posição social desprivilegiada na qual ele é colocado por ser considerado um aluno fracassado.

Em um dos episódios selecionados, Tadeu e mais dois colegas de classe, Tim e Isa, assistem entusiasmados à filmagem realizada com eles, em sala de aula. Tadeu ri muito ao se ver no vídeo e Isa comenta sobre a sua tarefa.

	Ta- Tadeu	I- Isa	Ti- Tim P- Pesquisadora
Ta	I	Ti	P
	Olha eu, ó, tia! A tia estava tentando filmar a minha tarefa, não é tia?		
			Estava sim.
	Olha lá o Tadeu...		
(Ri muito ao se ver no vídeo)			
			O quê o Tadeu está fazendo?
	Tarefa!	Tarefa!	
		É que a professora mandou ele fazer.	
	Ele só faz essa tarefa! (sorri)		
		É Tadeu, você só faz essa?	
	Facinho! É tarefa de... (não conclui)		
É essa que eu gosto de fazer.			

Ta	I	Ti	P
		Nossa, é tão bom fazer tarefa.	
			Você gosta de fazer essa Tadeu?
É bom.			
			Por quê?
(Não responde)			
	Eu adorava fazer todas, agora eu estou com saudades das tarefas. Eu tô fazendo aquelas tarefas igual da tia Nora.		
			O que vocês acham da tarefa que Tadeu fazia?
	Ah, eu acho, ó, um pouco assim, meio assim (mostra o dedo polegar pra baixo).		
			O que é assim?
	Nota pra baixo, nota que bomba (reprova).		
			E o Tadeu, o quê você acha?
Que eu gosto de fazer elas.			
			Você gosta de fazer elas?

Ta	I	Ti	P
É (muda de assunto). Eu quero ver minha cara, eu quero ver minha cara, tia. Eu quero ver minha cara (olhando para o vídeo).			
			Olha lá, está aparecendo! A professora passava sempre esta tarefa pra você, Tadeu?
Não, sempre não.			
			Só de vez em quando?
(Não responde)			
			(Repete a pergunta)
Tia (muda de assunto), eu quero gravar minha cara.			
			Você quer que filme você de frente não é?
	Fala Tadeu, igual aquele dia.		
(Só olha para a tv).			
	Um dia o Tadeu, aquele dia, ele falou assim “eu te direi com uma torta na cara”.		

Ta	I	Ti	P
			O que você achava das tarefinhas, fácil ou difícil? (Pergunta para Tadeu)
Fácil.			
			Fácil?
Eu tava de canetinha (muda de assunto).			
			Você estava de canetinha?
Ah, não.			
			Era lápis, né?
	Olha lá o Jonas!		
			A tarefinha do Tadeu é diferente da do Jonas?
	É por causa, um é mais, esse (aponta para Tadeu) é mais...		
		Burro!	
	Esse (aponta para Jonas) é um pouco inteligente, um pouco inteligente e esse aqui (Tadeu) é o mais, ó, (aponta o dedo polegar pra baixo), um pouquinho.		
Vão embora ver! (Muda de assunto novamente e olha firmemente para a tv)			

Ta	I	Ti	P
			Você queria fazer aquela tarefa ali Tadeu?
(Não responde)			
			Queria ou não queria?
(Diz que não com a cabeça)			
			Não, não queria por quê?
Não sei. Difícil.			
(...)			

(Anexos p.137)

Tadeu é muitas vezes excluído do grupo e torna-se relegado a uma posição inferior. Na opinião das outras crianças, ele só é capaz de fazer atividades ‘fáceis’, especialmente elaboradas para alunos que não são inteligentes. Tadeu atribui significados e sentidos ao que faz a partir da interpretação de suas ações externas pelos outros e, assim, vai construindo uma teia de relações positivas, ou não, de tal situação social. Aqui, o diálogo construído por Tadeu e os outros alunos pode ter se tornado um espaço gerador de novas produções de sentidos e se convertido em espaço de crescimento social e individual, ou em instância geradora de retrocessos para a competência social de Tadeu. Ele é claramente desqualificado nessa situação, mas em vários momentos demonstra resistência. Esse mecanismo criado por Tadeu caracteriza a singularidade da constituição subjetiva do processo de escolarização, e toda a relação social e emocional que a envolve.

Para os professores de Tadeu, que o responsabilizam pelo seu fracasso, ele teria que se submeter a uma avaliação com profissionais na área de saúde por ser uma criança complicada, que não aprende como os outros e tem um comportamento agressivo. Embora demonstre não encontrar seu lugar na sala de aula, e por isso até mesmo fuja dela, Tadeu articula em muitos momentos novas formas para se manter nesse espaço, através das

tentativas de construir um bom relacionamento com a professora e com os outros alunos. As situações de exclusão, nas quais é inserido, acontecem de várias formas na sala de aula.

	T-Tadeu	N- Professora	P- Pesquisadora
T	N	P	
(Chega na sala e começa a copiar as palavrinhas que a professora escreveu em seu caderno)			
	(Escreve a tarefa no quadro para os outros alunos)		
(Levanta-se, vai até a pesquisadora e, sem dizer nada, mostra-lhe o caderno, sorrindo)			
			Tadeu, sua tarefa está bonita, muito bem!
(Demonstra ficar feliz com o elogio)			
(...)			
(Observa a tarefa do quadro e vai até a professora)			
	(Escreve no quadro e não percebe a presença de Tadeu)		
O que que está escrito aqui, professora? (Aponta para um número)			
	(Olha para onde ele apontou, mas nada lhe responde e continua escrevendo no quadro)		
Fica olhando para ela à espera de uma reação, mas como ela nada faz, ele volta para o seu lugar.			
(...)			

(Anexos p. 115)

Ações como estas poderão levar o aluno a interpretar como pouco interessante aquilo que se passa, assim como também promover um distanciamento ainda maior entre ele e as questões pedagógicas. Outro elemento que chamou a atenção da pesquisadora diz

respeito à atividade que Tadeu realiza todos os dias na sala de aula: copiar de cima a baixo, na folha do caderno, palavras escritas pela professora.

gema	gelo	gelatina
_____	_____	_____
_____	_____	_____
limão	mamão	leão
_____	_____	_____
_____	_____	_____

A atividade exposta acima, repetitiva e mecanizada, parece não fazer sentido para ele. Ao ser perguntado pela pesquisadora qual a palavra que escrevia, no momento em que a copiava no caderno, Tadeu não soube responder. Ele sabe que precisa copiar, mas parece não entender a função da atividade que realiza. A pesquisadora, ao questionar a professora sobre esse tipo de atividade para Tadeu, obteve como resposta: *Eu passo essa porque ele não consegue copiar do quadro como os outros alunos, mas ele já melhorou depois que começou a copiar as palavrinhas. E também essa é a única forma de mantê-lo quieto na sala.* É interessante observar que, apesar de ser rotulado como um aluno ‘problemático’, Tadeu parece representar a escola de forma positiva: diz gostar de freqüenta-la e é sempre um dos primeiros alunos a chegar.

A escola de Tadeu adota o sistema de ciclagem, no qual todos os alunos da 1ª classe, ou seja, da 2ª etapa do 1º ciclo, são promovidos automaticamente para a 3ª etapa. Observou-se que Tadeu demonstra não entender em que momento do ciclo se encontra. Ao ser perguntado sobre a turma a que pertencia, dizia não saber. Isto nos aponta para a ausência de referencial que a atual implantação desse sistema pode provocar na criança nessa fase de escolarização. No caso de Tadeu, não houve aprovação para a próxima etapa (3ª) porque, segundo os professores, ele não tinha condições para isso, mas também não houve retenção, pois o sistema não permite. Os professores, então, decidiram deixá-lo novamente durante três meses na 2ª etapa, para que mais uma chance de aprender fosse dada a ele. Qual é o lugar de Tadeu no processo?

Desde que entrou na escola Tadeu parece estar sempre fazendo a mesma coisa, realizando a mesma atividade - copiar letras e palavras que a professora escreve em seu caderno. A prática tradicional de trabalho apresentada pela professora confronta-se com o relato da coordenação pedagógica da escola, que afirma que, ao adotar o sistema de ciclagem, a instituição busca mudanças que possam gerar avanços na prática educacional. Esse sistema foi implantado há três anos e a coordenadora relata que essa proposta de ciclagem tem sido muito interessante. Segundo ela, o sistema humaniza o ensino ao compreender a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo contínuo, que deve ser desenvolvida ao longo de três anos.

L	P
(...)	
	O ciclo dura três anos?
Exatamente. Por exemplo, ciclo I compreende a alfabetização, a 1ª (série)... Ele não tem mais aquela questão dele ter que aprender a ler e escrever na 1ª série, e depois só conteúdo da 1ª e conteúdo da 2ª série. Não seria isso mais, seria um processo contínuo. Ele tem desde quando ele entra na escola até a terceira etapa do ciclo I para poder aprender a ler e a escrever, a desenvolver. Então, nós não podemos reter esse aluno nem no final da 1ª etapa, nem no final da 2ª, somente no final da 3ª etapa...	
(...)	

(Anexos p. 169)

A coordenadora enfatiza: “nós não podemos reter o aluno até o final da 3ª etapa”. Tem alunos que passam três anos no ciclo e não conseguem aprender, então, eles ficam retidos e encaminha-se um relatório com a proposta de que eles sejam atendidos de forma mais efetiva. A coordenadora também relata que os alunos não têm consciência dessa mudança e os pais não entendem como o novo sistema funciona, pois continuam a exigir o boletim de notas e as provas, que já não são mais utilizados na escola. Ela complementa

afirmando que o que dificulta a implementação da ciclagem é a resistência dos professores em aceitar as mudanças, já que alguns continuam a trabalhar dentro do sistema construtivista e também humanista, e outros mantêm o tradicional, de maneira disfarçada.

Propostas e ações parecem não se encontrar na escola de Tadeu. Se para a coordenação a ciclagem humaniza e faz da alfabetização um processo que oferece oportunidade de aprender a ler e a escrever em três anos, para os professores de Tadeu, os alunos deveriam adquirir essa competência até o final da 2ª etapa do 1º ciclo, o que não aconteceu no caso de Tadeu e ocasionou uma avaliação negativa de seu desempenho. A pesquisadora pergunta à professora sobre o resultado final da avaliação de Tadeu: *Nora, Tadeu foi promovido?* E ela responde: *Ele não está preparado para a próxima etapa, eu só não reprovoo ele porque não pode, ele tem que ir assim mesmo para a outra turma.* Ao encerrar a 2ª etapa, a aprendizagem escolar de Tadeu foi avaliada como insuficiente, principalmente nas áreas de linguagem oral e escrita, e em situações matemáticas. Está registrado na ficha individual de Tadeu que ele se esforçou para se desenvolver, mas não apresentou rendimento satisfatório; reconhece o alfabeto e faz tentativas de leitura de palavras simples, mas reproduz mecanicamente a escrita através de cópias; encontra-se no nível silábico, evoluiu pouco no processo de construção da escrita; não apresenta boa compreensão lógica na matemática, apenas identifica os numerais; apresenta limitações e dificuldades, no aspecto motor, para compreender regras e objetivos.

Após essa avaliação, Tadeu não foi aprovado automaticamente para a 3ª etapa e, no ano seguinte, permaneceu novamente por dois meses numa classe da 2ª etapa, para ter mais uma oportunidade de melhorar seu desempenho. Nesse período, ele parecia não entender em que momento do ciclo estava, pois não avançou como seus colegas para a 3ª etapa e não pertencia ao grupo da 2ª. O que Tadeu sabia de fato era que não havia recebido o ‘bilhetinho’.

Tadeu fala sobre isso em uma atividade com a pesquisadora e o colega Tim:

Ta- Tadeu Ti- Tim P- Pesquisadora

Ta	Ti	P
		(Conta a história de uma menina que tinha uma professora muito brava)
	(Dialoga com a história) A professora dela dizia: você tem que estudar, não tem que ficar em casa, não. Tem que aprender mais.	
Se não aprender... (é interrompido por Tim)		
	Fica burro igual a você! (diz para Tadeu). É, você está na 1^a.	
Ahh! (Olha para Tim com reprovação e demonstra constrangimento)		
		E aí? O que tem o Tadeu estar na 1^a?
	Porque ele bombou (reprovou) porque não fazia tarefa!	
		Tadeu, você acha que você bombou porque você não fazia tarefa?
(Balança a cabeça negando a afirmação de Tim)		
		Não?
(Continua balançando a cabeça dizendo que não)		
	Fazia bagunça demais.	
Hum, hum (Balança a cabeça negando).		
	Então, por que você bombou, me fala? (Em tom alto, agressivo).	
(Responde em tom baixo, incompreensível)		
		Por que o quê?

Ta	Ti	P
Não ganhei bilhetinho (diz em voz baixa).		
		Porque você não ganhou bilhetinho? Não entendi.
	Porque ele não ganhou bilhetinho!	
		Qual bilhetinho?
Bilhetinho para passar de ano.		
		E por que você acha que não ganhou bilhetinho?
(Não responde)		
	Minha mãe veio aqui, eu passei. Minha veio dia vinte e sete.	
		E por que você acha que não ganhou bilhetinho?
(Permanece calado)		
		(A pesquisadora percebe que Tadeu quer sair da sala e muda de assunto).
(...)		

(Anexos p. 130)

Não receber bilhetinho foi a expressão usada por Tadeu para explicar que não lhe havia sido entregue o comunicado por escrito para que seus pais comparecessem à escola no final do ano letivo e fossem informados do resultado final da avaliação. Muitas vezes, Tadeu vivencia situações de conflito em suas relações e, freqüentemente, é apontado como o aluno que reprova, o incompetente. Embora a escola adote o sistema de ciclos, a retenção ainda é uma marca forte no discurso dos alunos e até mesmo dos professores.

A proposta de estruturação escolar por ciclos é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual afirma-se que a organização por ciclos possibilita a efetiva superação dos problemas do desenvolvimento escolar e propicia maiores oportunidades de escolarização voltadas para a alfabetização das crianças (BRASIL, 1997).

Se por um lado, o sistema de ciclos não retém o aluno por “não aprender” num determinado tempo, por outro, tem gerado, em muitos casos, situações de insegurança e incompetência nos educandos. Embora a reprovação, da forma como era aplicada, não funcionasse, o novo sistema, da forma como vem sendo trabalhado, transmite a idéia de se estar trocando uma distorção por outra. A escola deixa de ser punitiva, mas não deixa de ser excludente. Tadeu não se sente seguro e capaz de produzir qualitativamente e, muitas vezes, vivencia uma situação de exclusão dentro da própria escola, passando a ser incluído num processo de exclusão.

Faz-se necessário gerar políticas educacionais que pensem esse processo de exclusão e que estejam presentes na progressão continuada, pois não basta que medidas reformistas se apropriem de concepções teóricas progressistas para darem certo. Segundo Almeida (2002), para que se avance em novos projetos educacionais é necessário que as boas intenções se traduzam em ações que realmente garantam a qualidade de ensino e o enfrentamento do fracasso escolar.

O sistema sempre esteve preocupado com os índices oficiais de aprovação. Hoje, o acesso ao ensino fundamental está assegurado a todas as crianças e jovens brasileiros, embora a abertura não esteja acompanhada de mudanças capazes de transformar suas formas de organização e funcionamento. Isto porque a permanência do aluno na escola, graças à ausência de retenção, não garante uma aprendizagem efetiva. O mesmo vale para a manutenção de ações educativas tradicionais e descontextualizadas, que pode fazer com que a escola ofereça um ensino *aligeirado*, que contribui para situações de exclusão (ROSA, 2002).

O aluno passa pela escola. Tadeu, o passageiro da 1ª classe?

A inserção de Tadeu em várias situações de exclusão dentro da escola o desestimula a falar sobre ela. Sempre que perguntado sobre as atividades das aulas ou sobre a professora, respondia inúmeras vezes com movimentos de cabeça ou com o silêncio, preferindo falar sobre sua vida fora desse contexto.

P- Pesquisadora T- Tadeu

P	T
E você está fazendo as tarefinhas?	
	(Balança a cabeça que sim).
E o que você está achando?	
	Bom.
Bom?	
	(Não responde)
Você está fazendo todas as tarefinhas?	
	(Não responde e abaixa a cabeça)
Está?	
	(Diz que sim em voz baixa)
E como você está fazendo? Está copiando do quadro?	
	(Continua com a cabeça baixa balançando, em sentido afirmativo)
Ontem você copiou do quadro? Copiou?	
	(Somente balança a cabeça, em sentido afirmativo).
Todos os dias?	
	Copio todo dia.
A professora Maria passa tarefa fácil ou difícil?	
	Ah, facinho!
Você acha que é facinho?	
	(Não responde e muda de assunto) Naquele dia com o Leonardo é engraçado...

P	T
(Tenta voltar ao assunto) Você gosta da aula da professora Maria?	
	Ah, ah. (Diz que sim num murmúrio).
Por quê?	
	Porque gosto.
Como ela dá aula?	
	Fazendo tarefa. (Muda de assunto fala sobre alguns animais)
	(...)
	Eu vou juntar (dinheiro), eu já tenho um real... Eu tava no restaurante... Que joga no lixo, né? E eu já ganhei um real. Só sábado e domingo, porque os outros eu tenho aula... Aí, aí, eu cato latinha também e meu pai leva lá pro homem e ganha dois real, três real. Eu vou juntar vinte real. Eu vou juntar muito real, sabia? (Comenta sobre quando está no restaurante onde sua mãe trabalha e a ajuda jogando no lixo o restante de comida que fica nos pratos).
(...)	

(Anexos p. 147)

Tadeu não demonstra gostar de falar sobre a escola e o que dela faz parte. Com isso pode estar nos apontando para o sentido que atribui a esse espaço, ao qual parece não pertencer. Na escola, Tadeu não se reconhece como sujeito capaz de aprender. Para a professora ele tem algum problema mental e para seus colegas ele não aprende porque é “burro”. Assim, ao ser chamado frequentemente de incompetente, Tadeu pode estar constituindo subjetivamente essa incapacidade e produzindo sentidos que o impedem de se reconhecer como construtor de seu processo de aprendizagem.

Ele não conseguiu se moldar à estrutura escolar e embora busque, de diversas maneiras, nela se manter, a única forma encontrada por ele é a de aceitar ser incluído no grupo dos excluídos. A escola busca uma *patologização* (Werner, 2001) para seu desvio de

comportamento e para suas dificuldades escolares: *Ele teve problemas no nascimento...* “O que deveria ser um objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, escamoteado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o problema, ‘o mal’ está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a *culpabilização* da vítima” (MOYSÉS *apud* WERNER, 2001, p. 52).

Na maioria das vezes, a escola não reconhece as diferenças no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, ainda trabalha com padronizações que exigem um aprendizado na mesma medida para todos os alunos em uma determinada fase do ensino. Assim, desconhece origens, conhecimentos e sentimentos de seus educandos. Isto geralmente penaliza muitas crianças, jovens e aprendizes que não conseguem se moldar nos padrões exigidos, tanto nas salas de aula, como também nas famílias. Esta é a opinião de Mantoan (2002a), que enfatiza que a exclusão escolar é gerada das mais diversas e perversas maneiras e, na maioria das vezes, considera-se o aluno como incapaz.

Para a família de Tadeu, ele não se interessa em aprender e apresenta um desenvolvimento anormal. Em entrevista, a pesquisadora pede para Mari, sua mãe, relatar acontecimentos importantes na história de Tadeu e algumas de suas experiências na escola. Ela conta que Tadeu levou um tombo com quinze dias de vida e que, há pouco tempo, resolveu levá-lo para fazer exames com o intuito de verificar a presença de algum problema. Mario acha que isso pode ter prejudicado seu aprendizado.

P- Pesquisadora

M- Mari

P	M
A senhora acredita que Tadeu tem alguma dificuldade na escola?	
	Eu sinto que tem, mas eu sinto também que ele vai ser uma criança. Vai ser devagar a aprendizagem dele. Eu sinto que ele vai aprender. Eu acho, assim, que para desenvolver a mente dele, as coisas na mente dele vai ser tudo atrasado.
Por que a senhora acha isso?	

P	M
	<p>Eu não sei se foi devido, pode ter sido na formação dele, na gravidez, pode ter acontecido alguma coisa na mente dele... Quando eu engravidei, eu não sabia que estava grávida dele. E aí eu separei... Me dava enjoô, nojo de saber que eu tava com esse menino que era filho daquele homem, sabe?... Quando ele nasceu, até na hora que ele nasceu, eu, hum! (Expressão de revolta). Na hora, rejeitando ele, desde a hora que ele nasceu. Mas depois do segundo dia em diante eu peguei ele no meu colo, aí eu criei amor por ele. Tadeu é minha vida... Ele, quando nasceu, ele chorava muito, a noite inteira. Essa criança chorava, chorava demais (ênfatiza). Não me deixava dormir. Nunca pegou no peito pra mamar, nunca (ênfatiza) pegou uma mamadeira, nunca pegou uma chupeta. Eu criei dando na boquinha dele tudo!</p>
Na colherinha?	
	<p>Na colherinha, a partir do leite, suco, tudo! Ele foi criado assim.</p>
	(...)
E por que a senhora resolveu fazer esses exames?	

P	M
	<p>Pelo fato dele ser uma criança de já estar com sete anos e nunca conseguiu a aprendizagem. Nunca conseguiu aprender, entendeu? Foi aqui nessa escola que ele conseguiu aprender, alguma coisa. (...) Ele estudou em uma, duas, três escolas e em nenhuma dessas ele aprendeu. Uma que eu coloquei ele, tinha parquinho, tinha piscina, tinha tudo... O negócio dele na escola foi só brincar, ele nunca aprendeu, nunca quis aprender nada, só brincar.</p>
(...)	
	(Fala que o padrasto se preocupa com Tadeu)
Ele acha que Tadeu está bem na escola?	
	<p>Acha, mas ele acha, ele diz pra mim sempre que o Tadeu dá muito trabalho na escola. Às vezes quando ele vem aqui, a tia conversa com ele. Mas eu sei que Tadeu dá muito trabalho na escola, dá trabalho para a professora, dá trabalho para a diretora, dá trabalho para os coleguinhas. Ele gosta muito do parquinho, entendeu? Uma vez ele chegou lá em casa com isso aqui no olho (hematoma) de tanto ir naquele parquinho (ênfatiza). Isso é a maior dificuldade aqui na escola.</p>
(...)	(...)

(Anexos p. 201)

Mari relata a rejeição a Tadeu durante a gravidez e levanta a possibilidade de ele apresentar problemas mentais, pois afirma que seu filho demonstra não agir às vezes com normalidade. Segundo Mari, ele apresenta um comportamento estranho, não consegue

colocar as coisas no lugar e, em conversa com outras pessoas, parece não sabe definir as idéias como uma criança normal. Ao mesmo tempo em que ressalta que Tadeu apresenta dificuldades na escolarização por possíveis problemas mentais, Mari afirma que seu filho só não aprende porque não quer.

Durante o contato com a família de Tadeu, é nítido como a mãe reproduz no filho a expectativa da escola. Mari também atribui somente a ele a responsabilidade por seu fracasso e reforça a versão da professora sobre seu filho: *Ele nunca quis aprender nada... Ele dá muito trabalho na escola...* Este é um dos momentos em que a família e a escola se tornam aliadas e o conceito de dificuldade na aprendizagem cristaliza-se na perspectiva patológica: *Eu acho assim que para desenvolver a mente dele, as coisas na mente dele vai ser tudo atrasado.*

Tadeu não é reconhecido como sujeito do processo de aprendizagem, um indivíduo singular que tem o seu tempo e o seu jeito de aprender nem por sua família, nem por seus professores. O seu desenvolvimento, que parece ser lento ou deficiente, pode ser apenas um desenvolvimento diferenciado. Tadeu necessita de que lhe mostrem outras formas de aprender que valorizem o aprendizado social por ele construído em suas diversas relações ao longo de sua história.

3.4 A Qualidade do Subjetivo

Foi fácil identificar Tim na sala em que ele estudava. Ele era o aluno mais alto da turma, magro, de pele morena, cabelos negros e bem curtos. Sentava-se em uma das cadeiras da fileira do canto e observava a agitação da turma: dois meninos brigavam, as meninas gritavam e outros brincavam de pega-pega entre as carteiras. Ao adentrar a sala, sua professora disse: *Essa professora* (referindo-se à pesquisadora) *gosta de alunos comportados!* Tim e seus colegas olharam para a convidada com olhar curioso, sentaram-se em seus lugares e a professora, em seguida, deu início à atividade.

Durante todo o período da aula, Tim se mostrou comportado e sempre atento às explicações da professora. Embora não se pronunciasse oralmente acerca dos assuntos abordados, copiava as lições da lousa e as realizava com agilidade, depois de a professora lhe mostrar como fazer.

Em uma das aulas observadas, Tim estava sentado ao lado da pesquisadora, copiando a tarefa do quadro, mas se mostrava sempre atento a todos os movimentos da sala. Sua atenção tornou-se dispersa devido à brincadeira de Tadeu, que balançava na mesa à sua frente, o que pareceu deixar Tim incomodado.

T- Tim	P- Pesquisadora	O- Outros alunos	N- Professora
T	P	O	N
		(Tadeu brinca)	
(Após observar Tadeu, diz para a pesquisadora) Ele vai bombar, não vai?			
	Não sei. O que você acha?		
Ele não faz a tarefa!			
(...)			

T	P	O	N
		(Um aluno copia toda a tarefa do quadro no caderno e o mostra a professora)	
			(Após observar o caderno, diz) Você escreveu a tarefa de cabeça para baixo. Apaga, vai escrever tudo de novo! Tá ficando velho, tá ficando bobo! (Diz em tom muito alto)
(Ri do colega e diz) Eu não faço isso!			
		(O aluno demonstra constrangimento)	
		(...)	

(Anexos p. 119)

Tim parece preocupar-se muito em realizar as tarefas e cumprir as ordens da professora. Sempre que observa algum colega brincar na sala, deixar de fazer a lição ou algo que contrarie a professora, logo diz que este irá ficar retido no final do ano (*vai bomba!*). Tim demonstra ter aprendido estratégias para ser mantido nesse espaço e ser aceito pela professora.

Desde o início, Tim se mostrou um menino comunicativo e esperto. Quando a pesquisadora lhe perguntou sobre sua família, convidou-a para ir à sua casa. Tim apresentou uma ótima noção geográfica ao descrever o percurso que deveria se tomar para chegar até lá. Com riqueza de detalhes, descreveu para a pesquisadora o caminho da escola até a casa da avó, com o endereço completo e pontos de referência. Isso nos aponta para

uma das muitas habilidades de Tim e sinaliza para os avanços que o seu desenvolvimento intelectual poderá ter através de uma mediação de qualidade.

Durante os encontros com Tim e D. Sena, sua mãe, pôde-se conhecer um pouco mais sobre a história de Tim e o conjunto de relações que constitui o seu contexto pedagógico. Tim, que tem 11 anos, frequenta a mesma turma de Tadeu. Ele mora com a mãe, D. Sena, e duas irmãs, Flaviane e Cíntia, em um cômodo na casa da avó materna. Eles vivem com ela à cerca de quatro meses, desde que Sena se separou de seu marido por ele tê-la expulsado de casa com os filhos. Sem ter para onde ir, eles foram acolhidos por D. Clara, a avó. Ela orienta Sena na educação das crianças e, dentro de suas possibilidades, ajuda nas despesas. Sena encontra-se desempregada e conta somente com a ajuda de D. Clara e de doações de conhecidos.

Tim nasceu de um parto de gêmeos e há três anos perdeu seu irmão num trágico acidente doméstico. Para sua mãe, Tim estava indo bem na escola, mas depois que isso aconteceu ele mudou muito: ficou nervoso, comporta-se de modo diferente, e não consegue sair da 1ª série.

Segundo relato de D. Sena, Tim entrou pela primeira vez na escola, na classe de alfabetização, com seis anos de idade. Nesse período, a mãe recorda que ele apresentou dificuldades, pois a professora o incluiu na turma de alunos mais fracos. Além disso, Tim frequentou aulas de reforço escolar. Ao ser promovido para a 1ª série, mudou-se para outro bairro e, na nova escola, cursou durante três anos consecutivos a 1ª série. No segundo semestre de 2002, retornou para a escola do Bairro e ingressou na 2ª etapa do 1º ciclo, ou seja, na 1ª série. Na época da pesquisa, Tim estava completando quatro anos de repetência consecutiva. D. Sena relata um pouco desse percurso:

S- Sena P- Pesquisadora

S	P
	Ele fez a alfabetização aqui? (Nessa escola)
Fez o Pré (alfabetização) e passou para a 1 ^a . Aí, foi pra lá (outro bairro) e esse tempo todo lá ficou... (Interrompe a frase e balança os ombros)	
	Ele ficou dois anos lá na 1 ^a ? O ano atrasado e o ano passado?
É.	
	E esse ano ele voltou para cá na 1 ^a de novo?
É.	
	A senhora acredita que ele tem algum problema de aprendizagem?
Não sei. Eu nunca fui fazer um exame de cabeça pra ver.	
(...)	
	A senhora estudou, D. Sena?
Eu nunca consegui estudar, a minha mãe falou que eu era 'ruda' quando era pequena.	
	Ruda, D. Sena?
É, assim, que tem a cabeça fraca pra aprender as coisas. Mas, ela dizia que eu podia ser uma boa mãe, uma boa dona de casa. E a minha filha mais velha tem o mesmo problema. Ela já é uma adolescente, tem 15 anos, mas é fraca da cabeça. Na escola, é muito fraca e a professora reclamou, e até arrumou uma escola pra ajudar ela.	
(...)	

(Anexos p. 192)

Ao falar sobre as dificuldades na aprendizagem escolar, Sena as relaciona de imediato a problemas mentais, o que aponta para o fato de que a medicalização do fracasso

escolar transborda os muros da escola e atinge diretamente os pais. Essa questão é discutida por Werner (2001), quando ele ressalta que, em consequência dessa medicalização, ampliam-se as justificativas para o fracasso escolar. Ao surgir a necessidade de se integrar os serviços de saúde escolar ao atendimento especializado, como o da psicologia, fonoaudiologia e neurologia, amplia-se a patologização do fracasso. Esse fenômeno, conseqüentemente, implica a camuflagem das deficiências do sistema educacional e localiza somente na criança e na família as causas de seus insucessos no processo de escolarização.

A questão do fracasso escolar parece ter se naturalizado para a família de Tim, pois Flaviane, a sua irmã mais velha, cursa a 4ª série pelo quarto ano consecutivo. Sena, por sua vez, diz nunca ter conseguido estudar por ser “ruda”, termo utilizado por ela para explicar que, quando criança, era vista por sua mãe como um pouco “retardada”, incapaz de aprender. Sena também relatou que sua filha, que frequenta a Escola do Bairro, tem o mesmo problema. Quando os coordenadores falaram sobre o desempenho de Tim, relacionaram-no ao fraco desempenho de sua irmã Flaviane. Eles a encaminharam para atendimento psicológico, num centro de apoio a deficientes, com o argumento de que ela sempre havia demonstrado um comportamento anormal na escola. Os coordenadores levantaram ainda a possibilidade de essa questão ser um problema de família: a irmã seria deficiente e, por isso, Tim também haveria de ser.

O interessante é que esses profissionais não se referem à outra irmã de Tim, que também frequenta essa escola. Cíntia, que tem 13 anos, é muito esperta, segundo dona Sena. Ela cursa a 6ª série, faz todo o serviço da casa e já trabalha fora como babá do bebê de sua vizinha. Na escola, é uma aluna que apresenta um desempenho tranquilo e um bom relacionamento com todos. Isso demonstra que a escola enfatiza o que foge aos padrões de normalidade, o diferente.

Para a escola, Tim encontra-se entre os alunos cujo comportamento escolar diferenciado é explicado pelos professores como “anormal”: Todos acreditam que ele apresenta dificuldades para aprender porque é portador de alguma doença que afeta a

inteligência. A este respeito, Nora, sua professora, tece alguns comentários em conversa informal com a pesquisadora, já que da entrevista ela se recusou a participar.

P- Pesquisadora N- Professora

P	N
Você diz que Tim tem dificuldades. O que te leva a acreditar nisso?	
	Ele é bonzinho, mas é estranho, parece que não é muito normal, não. Vem para a escola com os sapatos trocados. Você já viu isso? Um menino grande desse calçar os sapatos errados?
E porque você acha que ele é estranho?	
	Não sei, acho que tem algum problema mental, sabe?
	(...)

(Anexos p. 168)

Ao indicar Tim para a pesquisa, Nora não realça suas dificuldades no processo de escolarização, mas seu comportamento diferenciado. A repetência do aluno na 1ª série, por quatro anos seguidos, não foi em nenhum momento lembrada por ela. E sobre a história de Tim nada conseguiu informar à pesquisadora, demonstrando conhecer muito pouco sobre seu aluno.

Tim demonstra já ter adquirido uma etiqueta: ele não é visto como uma criança que, embora apresente um desenvolvimento diferenciado, tenha muitas habilidades e seja capaz de aprender. Ser um deficiente foi a forma como ele foi significado nesse contexto, ou seja, nele é visto somente a deficiência.

O objetivo desse trabalho não é o de aprofundar a questão de Tim ser portador ou não de alguma deficiência. Busca-se, em vez disso, a compreensão do sentido que ele produz para o aprendizado, para as relações que se dão nesse contexto e ao se articular nesse espaço, sendo tratado de forma tão excludente.

O fato de apresentar um desenvolvimento diferenciado marcou a história de Tim. A etiqueta recebida acabou por impedir que ele recebesse uma mediação de qualidade: a professora não acredita em sua capacidade de aprender e não gera expectativas quanto ao seu crescimento intelectual. A escola acredita que as limitações de Tim impedem que ele aprenda.

A criança considerada deficiente é, na verdade, um sujeito com um desenvolvimento diferenciado. A sua personalidade não apresenta só funções subdesenvolvidas, ela é qualitativamente diferente. A personalidade de Tim se desenvolve com leis e tendências próprias, particulares. Ela não é decidida pela deficiência, mas pelas suas conseqüências sociais (VYGOTSKY, 1993). Na relação com o outro, Tim passa a perceber suas limitações e, a forma como o outro a significa, pode levá-lo a uma situação de desenvolvimento ou de retrocesso.

As mudanças que ocorreram nos últimos três anos na vida de Tim, justamente durante seu processo inicial de escolarização, destacam-se pelo fato de instaurarem perdas: a do irmão gêmeo, a do lar e a da presença constante do pai. Segundo D. Sena, a morte do irmão gêmeo é sempre lembrada por Tim, que reclama a sua falta e diz desejar ir a seu encontro no céu. Ao falar sobre isso, Sena demonstra angústia e medo de perdê-lo. Frente a essa dificuldade, a religião tem se constituído para a família de Tim como uma dimensão restauradora de ajuda e conformidade – *Deus tem me ajudado...foi da vontade de Deus...(Sena)*.

Além da perda do irmão, Tim e sua família enfrentaram outros problemas, como ter que sair de casa. Dona Sena foi culpada por seu marido pela morte do filho. Tim teve de deixar o pai, seu espaço, suas coisas, seus amigos. E nas mudanças de uma escola para outra, muitos vínculos também se romperam, o que provavelmente gerou um processo de instabilidade.

A compreensão de Tim sobre a escola é apresentada em uma situação estruturada, proposta pela pesquisadora, da qual também participa seu colega Tadeu, Ada e Bia. Foi proposto que, em cada momento, um deles seria o professor, de forma que todos pudessem

desempenhar esse papel e também o de aluno. Na vez de Tim desempenhar o papel de professor, ele entra na sala e inicia sua aula.

	Ti- Tim	B- Bia	A- Ada	Ta- Tadeu
Ti	B	A	Ta	
(Entra na sala apontando o dedo para os alunos) Tem que fazer direitinho. Se fizer tudo errado, eu vou fazer, oh! (e, sorrindo, torce a orelha de Bia com força).				
	(Faz cara de dor, mas não diz nada)			
(Vai para o quadro e escreve o cabeçalho com uma letra bem pequena. Os alunos reclamam, ele apaga, escreve novamente com letra maior e pergunta) Você quer assim?				
		É. (Afirma)		
(Continua escrevendo e diz para as meninas) Vai logo, mulé! (Vai até a mesa dos alunos olhar o que eles fazem e diz impaciente) Copia, copia!				
	(...)			
(Começa a escrever o cabeçalho no quadro, mas o apaga e faz o desenho de uma casinha. Todos copiam)				

Ti	B	A	Ta
(...)			
(Todos fazem a tarefa quando ele bate com o apagador com força na mesa e diz para os alunos fazerem silêncio)			
	(Tapa os ouvidos)	(Tapa os ouvidos)	
(...)			
(Continua seu desenho no quadro e diz) Pesquisa, viu?			
	Ah, não!	Ah, não!	Ah, não!
(...)			
(Vai até o quadro e explica como quer que eles façam o desenho)			
	Olha o meu aqui, oh! (mostra o seu para os colegas).		
(Observa Bia se levantar, vai até a mesa dela e torce a sua orelha novamente)			
	(Grita que não)		
(Olha para a pesquisadora e ela acena para que ele não machuque a colega)			
(...)			
			(Tim passa a mão em sua cabeça com carinho)
(...)			
	(Vai até a mesa de Ada)		

Ti	B	A	Ta
(Ao ver Bia fora de seu lugar, bate o apagador na mesa e exige que ela se sente)			
	Já vou! (Diz para o professor)		
(Coloca o dedo para ela, querendo dizer um palavrão)			
	(Olha para a pesquisadora, sugerindo estar reprovando a atitude de Tim)		
	(Sai da sala)		
(Após copiar o cabeçalho, diz de forma enfática) É para copiar desse jeito que está aqui!			
	(Retorna à sala)		
Nota dez pra você! (Diz à Bia)			
	(Não diz nada e arruma seu estojo)		
		(Mostra sua tarefa para Tim)	
Você também ganhou nota dez!			
			(Dá um sorriso e volta para seu lugar)
(...)			
(Após todos entregarem as tarefas, encerra sua aula)			

(Anexos p. 121)

Ao demonstrar rigor e impaciência com seus alunos, Tim parece reproduzir o comportamento de sua professora, inclusive no tratamento dispensado a Tadeu. Tim o trata de forma diferenciada dos outros, pois em nenhum momento lhe chama a atenção ou o

agride. Ele se posiciona como um professor intolerante e bravo, agredindo a colega para mostrar o seu poder e exigir que todos o obedeam. Ao ser questionado pelos colegas e pela pesquisadora sobre esta atitude, disse ter apenas brincado com ela. Tim é muito impulsivo, parece não ter controle de suas ações, agredindo os colegas por qualquer motivo. Demonstra se perder na relação com o outro e, ao mesmo tempo em que agride, demonstra arrependimento através de um gesto amigo.

Apontando para a sala de aula como um espaço de poder restrito ao professor, Tim, por várias vezes, bateu com o apagador na sua mesa e na de Ada, como forma de ameaça e exigência de ordem e produtividade. Assim, demonstra subjetivar a relação professor-aluno constituída de subordinação e castigos. O desejo ou a obrigação (como professor) de manter a ordem aparece claramente ao insistir para que os alunos permaneçam sentados todo o tempo, enfatizando o silêncio na sala de aula.

Em conversa com a pesquisadora, Tim fala mais sobre a escola e o que pensa a respeito de sua aprendizagem escolar.

P- Pesquisadora T- Tim

P	T
(...)	
Você não mata aula, não?	
	Até hoje eu não matei nenhuma. Um dia eu matei porque bebi água, tava gelada e fiquei doente.
Você está tendo alguma dificuldade?	
	Não.
O ano passado você tinha dificuldades?	
	Tinha muita.
Muita? Como era a sua dificuldade?	
	E aí, eu não tava conseguindo ler certo, lia tudo errado. Agora leio certo.

P	T
Porque você acha que você melhorou?	
	Porque a professora dá muito tempo pra gente fazer tarefa.
Qual professora?	
	A Lídia. A Nora, não. Ela dava só um minuto e um minuto é pouco, não é?
É? (Devolve a pergunta)	
	A minha professora mesmo dá é, é, é... Dá 35 minutos.
E aí você faz com calma?	
	Faço.
E aí você não tem dificuldade?	
	Não.
E o que a professora fala pra você?	
	Ela fala que eu tenho que fazer a tarefa mais certa, mais bonita a minha letra.
A sua letra não está muito bonita?	
	Não, pouquinho. (Começa a falar que deseja entrar de férias)
	(...)

(Anexos p. 156)

Tim demonstra não se perceber com dificuldades no processo de escolarização e nem mesmo como um aluno repetente, o que evidenciando a pouca compreensão por estar cursando a mesma série pelo quarto ano consecutivo. Em muitos momentos, ele se mostra alienado, perdido, como se não pertencente a esse contexto e tentasse buscar, nesse percurso, o vínculo que ainda não aconteceu.

Ao ser desconsiderado como sujeito nesse espaço, configurou-se para Tim um fenômeno desencadeador de um processo de exclusão. Ele é rotulado como deficiente e, como tal, não é capaz de aprender. A escola não se mostra capaz de trabalhar respeitando as

peculiaridades de Tim e isso aponta para a questão da inclusão de todos os alunos ser, para a escola, um grande desafio. Para Mantoan (2001), o professor precisa respeitar a diversidade e as diferentes formas de aprender e considerar cada aluno como um ser singular, constituído em sua história e cultura, tendo esse aluno necessidades especiais ou não.

A escola, como produtora de igualdades, prioriza a homogeneidade e exclui os que se diferenciam. Essa é a opinião de Figueiredo (2002), que ressalta ser impossível não considerar as diferenças, que nos fazem distintos, sem possibilidades de repetição, como inerentes ao gênero humano. O humano é essencialmente singular pelas suas diferenças e tais dessemelhanças confirmam nossa unicidade e nos fazem também especiais aos olhos do outro. Por outro lado, se as diferenças nos tornam singulares, são as similitudes que nos aproximam como elementos do grupo social, pois, vivenciadas na forma mais intensa do humano, permitem-nos gerar o sentimento de pertencimento.

As diferentes formas de exclusão de Tim no espaço escolar apontam para um conjunto de elementos envolvidos nesse processo: a família, um sistema de ensino de estrutura rígida e seletiva, e a desqualificação do professor para trabalhar com as diferentes formas de construção do conhecimento. O direito de aprender, de receber uma educação de qualidade é reservado a todos os cidadãos. A escola não pode continuar desconsiderando e marginalizando as diferenças e penalizando, nas salas de aula, os alunos com desempenhos desiguais. O aluno com dificuldades no processo de escolarização sofre as conseqüências de um jogo injusto, de cartas marcadas pelo autoritarismo do saber escolar (MANTOAN, 2002b).

A perspectiva de uma escola verdadeiramente inclusiva, competente e mais humana passa pela recuperação do papel do educador, como profissional capaz e que deve ser valorizado em seu trabalho e em suas relações. Ele faz parte de uma rede de subjetividades sociais presentes no seu contexto, constituída por sentimentos, necessidades, valores, crenças e finalidades. Muitas vezes, ele também necessita de ajuda.

A competência das políticas públicas de formação de professores deve ser questionada. Torna-se urgente rever a qualidade dessa formação, pois o preparo ineficiente do educador é um fator comprometedor no processo de exclusão, no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as construções que este estudo apresenta não sejam os únicos caminhos possíveis para a compreensão do sentido subjetivo da criança tomada como fracassada na escola, elas representam um pedido de escuta para os inúmeros desejos de sucesso escolar.

O percurso deste estudo nos aponta para o processo de aprendizagem como produção de sentido. Os indicadores construídos nos possibilitaram compreender elementos significativos da constituição subjetiva da aprendizagem para crianças consideradas, por seus professores, como fracassadas no processo de escolarização. Por não conseguirem se moldar às formas padronizadas de aprendizagem, elas foram inseridas numa espiral de exclusão dentro do espaço escolar. Um contexto produtor de um sentido subjetivo caracterizado pela insegurança, medo e sentimentos de inferioridade.

A integração das configurações subjetivas que constituem o referido contexto aponta para a impossibilidade de Ada, Bia, Tadeu e Tim se tornarem sujeitos de sua aprendizagem. A condição de sujeito que lhes é negada poderia abrir novas possibilidades de avanço no processo de aprender e, conseqüentemente, gerar novas formas de desenvolvimento. Reafirma-se que o crescimento intelectual do aluno só acontece à medida que ele cresce também como sujeito nos diferentes espaços em que atua, seja esse espaço a escola ou o ambiente familiar.

Objetivando compreender como se constituem os processos subjetivos da aprendizagem para Ada, Bia, Tadeu e Tim, foi possível nesse trabalho elucidar como cada uma dessas crianças configura, de forma singular, o movimento de ensino-aprendizagem.

Para Ada, o aprender se configura subjetivamente como um sentido de impossibilidades, que está associado diretamente com a exposição de sua pessoa e de sua cor. Por ser negra, é posicionada socialmente de forma preconceituosa. Além disso, sente-

se inferior e negada, o que contribui para o seu distanciamento das situações de leitura e escrita.

Bia, por sua vez, apresenta um sentido de aprender como um processo de insucessos e de experiências, muitas vezes, dolorosas. As diversas situações em que suas dificuldades são expostas impedem que ela se sinta reconhecida nesse espaço, dificultando a criação de mecanismos para o aprendizado. A insegurança em relação à sua capacidade de ler e escrever a impele a buscar um modelo de sucesso até mesmo em atividades consideradas prazerosas, como o desenho. Mas, o sucesso está sempre longe dela.

Ao aceitar ser incluído no grupo dos excluídos e buscar mecanismos para a sua manutenção no espaço escolar, Tadeu nos aponta para o aprender subjetivado como incapacidade, vinculado a situações de constrangimentos. Por ser constantemente chamado de “burro” pelos colegas, evidencia sentimentos de tristeza e certa conformidade. Em alguns momentos, demonstra não compreender bem qual é a sua dificuldade ou o que o torna incompetente. Ao se sentir pressionado, abandona o espaço do qual não se sente parte.

As diferentes formas de exclusão reprovaram a imagem de Tim e marcaram a sua história com quatro anos de retenção na 1ª série. Revestido pela imagem da deficiência, Tim aceita a posição que lhe resta, pois esta é a única forma de se manter no espaço escolar e, de alguma maneira, ser aceito. Com uma história de perdas significativas, Tim nos aponta para um sentido alienado de seu processo de aprender, denunciando um sistema de ensino falho e excludente.

A padronização do ato de aprender e ensinar, presentes no cenário investigado, nos levou a destacar a importância de valorizar sujeitos criativos nas diversas relações que se dão no âmbito da complexidade do aprender. Com base em um pensamento dialético, realça-se o valor da produção de conhecimentos como construções significativas da realidade e de um processo educacional que se torne uma mediação na constituição de uma prática social de luta contra as formas de alienação impostas pelo sistema capitalista. Não

se fala, certamente, em fórmulas mágicas, mas em mudanças que gerem práticas comprometidas com a construção de uma sociedade menos injusta. Propõe-se a integração da relação do aprender à posição social do educando, o que valorizaria suas habilidades e respeitaria sua singularidade, elementos que fazem parte da grande diversidade do contexto pedagógico.

As relações que se estabelecem no processo de desenvolvimento da criança tornam-se mais significativas quando ligam-se às suas vivências, contextualizam o saber e constroem instrumentos para criar e recriar sua realidade. Assim, a criança se torna capaz de compreender e lidar com as diferenças individuais e sociais presentes no seu cotidiano. Deve-se valorizar as suas potencialidades e não as suas deficiências.

É necessário que se compreenda que as dificuldades apresentadas pela criança em seu processo de escolarização podem ter como causa uma estrutura curricular padronizada e totalmente impessoal, que a impede de trabalhar com a grande diversidade de formas de aprendizagem presentes nesse contexto. É importante que se valorizem as competências como capacidade de articular um conjunto de recursos próprios: as experiências, habilidades já adquiridas para resolver as mais variadas situações.

Muitas vezes, a criança que apresenta dificuldades no processo de escolarização necessita de que seu educador a faça compreender a função e importância do que está sendo trabalhado na escola. O contexto pedagógico deve ser um espaço onde também se fale de vida, de sentimentos, de subjetividade social e individual, expressa nas diferentes relações que se dão no processo de aprender. O professor, como mediador qualificado, tem o papel de provocar avanços através da interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Para Vygotsky (2001), o aprendizado considera a interdependência dos indivíduos envolvidos. Algumas crianças, no entanto, não têm condições de fazer relações e construir seus conhecimentos sozinhas, a mediação do professor e dos demais colegas da sala é fundamental para seu aprendizado.

Um dos grandes desafios para professores e psicólogos é compreender a gama de complexidades que antecipa a organização do aprender e, conseqüentemente, o desenvolvimento individual articulado nos diferentes espaços. Vê-se como necessidade a existência de um elo expressivo entre idéias psicológicas e pedagógicas nas concepções sobre o desenvolvimento humano.

Mediado pelas concepções de Vygotsky e da psicologia histórico-cultural, esse estudo deixa também questionamentos sobre a normalidade e a padronização, muitas vezes imposta em nossa sociedade, que oculta a singularidade do sujeito e a origem social das diferenças, e gera discriminação e exclusão. Uma das formas de se posicionar criticamente frente a isso é através do entendimento do desenvolvimento humano - composto pela complexa inter-relação entre seu mundo psicológico, histórico e cultural - como uma conquista da sociedade humana; e da geração de projetos de estudos que discutam a leitura histórico-cultural das relações sociais, bem como a relação estabelecida com a Educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar na rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BEZERRA, C. S. G. B. Aprendizagem e subjetividade: Um estudo de caso baseado na perspectiva histórico-cultural. *Revista Fórum Crítico da Educação*. V. 8, p. 43. RJ: ISEP, 2003a.
- BEZERRA, C. S. G. B. A desigualdade como fator de exclusão no processo de ensino-aprendizagem. I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia: UFG/UCG, 2003b.
- BOCK, A. M. B. *Psicologia sócio-histórica*. SP: Cortez, 2001.
- BOCK, A. M. B. *A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*. SP: Cortez, 2003.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COLARES, C. A. L. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). In: *Série Idéias*. São Paulo: FDE, 1994.
- COLL, C. *Psicología e currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- CUPOLILLO, M. V, SILVA, A L, FERNANDES, R. S. *Subjetividade e situação social de desenvolvimento em crianças transferidas de instituições de Educação Infantil*. SP: ABRAPEE, 2003.
- CUPOLILLO, M. V, *et al.* O processo de comunicação no cotidiano de atividades educacionais. In: *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- DANIELS, H. *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas. SP: Papyrus, 1993.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o “Aprender a Aprender” Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana*. Campinas. SP: Autores Associados, 2000.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRA, M. C. I. A escola de Vygotsky: Uma nova matriz epistemológica. *Interações*. SP: Universidade de São Marcos. 3, 5, p. 37-42, 1998.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, M. F. C. Leitura e escrita: A produção dos “maus” e “bons” alunos. In *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACIEL, D. A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e escrita. Em Paz, M. G. T. & Tamayo, A. (Orgs.). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-52). Brasília: Editora da UnB, 1999.

MANTOAN, M. T. E. (Org). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos na escola brasileira*. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. *Ensinando a turma toda – as diferenças na escola*. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *Revista de Educação*. Porto Alegre: PUC/RS (no prelo), 2002c.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico*. SP: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PAULA, J. T. S. *A Constituição Subjetiva do Envelhecer*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UCG, 2002.

PROENÇA, M. Citações durante o VI Congresso de Psicologia Escolar e Educacional. Salvador: ABRAPEE, 2003.

REGO, T. C. *Vygotsky Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

REY, F. L. G. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. SP: Educ, 1997.

REY, F. L. G. La Afectividad Desde una Perspectiva de la Subjetividad. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 15 (2): 127-134. Brasília: UNB, 1999.

REY, F. L. G. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002 a.

REY, F. L. G. Citações durante o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – *Igualdade e Diversidade na Educação* Goiânia: UFG, 2002b.

REY, F. L. G. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

ROSA, D. E. G. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

SAWAYA, B. B. *Dialética exclusão/inclusão. Reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. Cabral Editora Universitária, 2002.

SILVA, M. C. Saberes e dizeres diferentes de crianças que “fracassam” na escola. In: *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMOLKA, A. L. B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno in *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED, 2000.

VYGOTSKY, L. S. The collected works of L. S. Vygotsky The fundamentals of defectology. New York. Plenum Press, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A, N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone Editora, 1988.

WERNER, J. *Saúde e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ANEXOS 1**SALA DE AULA**

Foco: Ada e Bia

OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA NO TRABALHO DE CAMPO: SALA DE AULA

Transcrição de gravação em vídeo – Turma B1 21/10/2002 15:40

Os alunos se preparam para iniciarem a aula depois do intervalo. O lanche é servido aos alunos pela funcionária da copa. Ada começa a lanchar e a professora inicia sua aula falando sobre o tema escolhido.

A aula é iniciada com um texto e a professora dá dicas aos alunos sobre a história: *O texto fala de um animal que a gente não gosta de ter em casa.* Os alunos começam a citar nomes de vários animais: *Gato, cachorro, cavalo, rato...* As dicas continuam: *É um animalzinho que é pequenininho, mas que faz um mal danado pra gente...* Ada só observa a professora e os colegas, nada diz. As vezes dá uma olhada para a câmera que está ligada no canto da sala, mas demonstra não se importar.

(...)

A maioria dos alunos participa da discussão, mas Ada somente come seu lanche e não presta atenção na discussão. A professora levanta questões, trabalha com exemplos buscando a participação dos alunos. Os alunos ficam empolgados com o tema, eles discutem e falam de suas vivências, enquanto Ada permanece em silêncio, não participa da discussão.

(...)

A professora e os alunos começam a falar sobre a transmissão de doenças causadas pelos animais citados, (trabalha os graus do adjetivo de rato) e depois apresenta um texto sobre uma ratinha e o distribui para os alunos, os quais começam a ler a história. Vai até a lousa e escreve o cabeçalho para que os alunos possam completá-lo na atividade redigida.

Ada é a última a terminar o lanche e começa a copiar do quadro completando o cabeçalho de sua atividade. Ao observar que está sendo filmada, interrompe a atividade, vira-se para trás e começa a conversar com a colega Paula:

Ada- *Você já fez?* (Refere-se ao cabeçalho)

Laura- *Já.* (A colega responde)

Ada- *Eu não.* (Diz Ada e abre a mochila e procura algo que não encontra dentro dela).

Vira-se para o quadro ao ouvir a professora falar: *Vamos ler o cabeçalho que alguns alunos estão com dificuldades para ler.* Todos lêem em voz alta. Ada fica com o texto em mãos, repete o que os colegas falam.

*Parece se sentir incomodada de estar sendo filmada.

Os alunos continuam a leitura: *O Senhor é meu pastor e...* (leitura de trecho bíblico que compõe o cabeçalho). Ada demonstra que não consegue ler e continua repetindo o que escuta quando a professora diz: *Tem aluno que nem abriu a boca para ler!* Nesse momento um aluno olha para Ada e ela parece se incomodar com o olhar do colega. Agita-se na carteira, levanta e abaixa a mão rapidamente querendo dizer algo que não diz. E Eva realça: *Ivo e Ada não leram, não é dona Ada?* Ela então, exclama agitada: *Euuuu?* Tentando disfarçar o nervosismo. E a professora pergunta: *Você leu?* E ela diz que sim balançando a cabeça baixa e começa a mexer na mochila.

Eva se cala e passa para a outra atividade: *Agora vamos ler a história de dona ratinha.* Ao ter que ler novamente Ada se agita, vira-se de lado e mexe com a boca tentando mostrar que está lendo. A todo o momento abre a mochila e procura algo, passa a mão no rosto desanimada. A professora começa a ler a história e os alunos devem acompanhar lendo cada um em sua folha. Ada e outros colegas não conseguem acompanhar.

Ao final da leitura a professora pergunta o que os alunos acharam do texto, mas eles não respondem e Eva começa a fazer perguntas sobre a parte do texto lido. Alguns alunos respondem e Bia levanta o dedo timidamente e sinaliza que não, respondendo ao que foi perguntado, mas a professora não vê a tentativa de Bia.

Ada está com a atividade em mãos e tenta ler o texto. Eva lê um pouco rápido e em voz alta, mas de forma que a maioria não consegue acompanhar. Ada desliza o dedo sobre as palavras, mas não encontra a frase que a professora está lendo. Recomeça a repetir as palavras ouvidas, mas demonstra cansaço e interrompe a tentativa e recomeça a mexer em sua mochila.

(...)

Bia também faz tentativas de acompanhar a leitura, mas demonstra não conseguir e ao ver que está sendo filmada, esconde o rosto atrás da folha. Enquanto é isso, Ada retoma o texto, tenta novamente acompanhar a leitura, não consegue e dispersa. Passa a mão no rosto, parece estar transpirando e fica muito incomodada ao ouvir a professora dizer: *Eu não escutei Ada lendo!*

A colega diz: *Ada estava dançando!* Ao ouvir a reclamação da professora e o comentário da colega Ada demonstra impaciência e limpa o suor da testa. A aula continua, mas Ada parece não estar mais ali, fixa o olhar e parece viajar em seus pensamentos.

Bia apaga o cabeçalho que estava copiando e escreve novamente, procurando sempre observar como sua colega está escrevendo. Ada levanta-se, vai até o canto da sala onde é deixada a garrafa de água, se serve e retorna a sua cadeira com o copo na mão. Bebe a água de forma bastante lenta, parecendo fugir da atividade. Observa a professora fixar a folha do texto na lousa. Ela o lê em voz alta e apontando-o para que todos

acompanhem a leitura. Somente os alunos que já adquiriram esse domínio conseguem, os outros demonstram desinteresse. Ada levanta a sua folha para tentar ler, mas evidencia estar se escondendo do olhar da professora que está atenta verificando se todos estão acompanhando a leitura.

Ao ver a professora sair da sala Bia levanta-se e aponta seu lápis, ficando por um bom tempo observando a agitação de alguns alunos na sala. Mesmo com a correria de João e Marcos na sala, Ada concentra-se em sua atividade, pois terminou de completar o cabeçalho e terá de responder as perguntas do texto. Tenta ler as perguntas, mas parece não conseguir e desiste. Aparenta estar cansada, volta-se para trás e mexe novamente em sua mochila. Desiste de responder as perguntas do texto e começa a desenhar a casinha de dona ratinha bem ao lado do texto, como proposto pela professora.

Enquanto isso, Bia ilustra o texto desenhando também a casinha. Começa o desenho, olha para a tarefa da colega e pergunta a ela como se faz. A colega lhe responde baixinho e ela então apaga o que desenhou e reinicia, faz isso muitas vezes. Ao ver que Bia não consegue fazer o desenho, colega vai até sua mesa, diz-lhe algo e Bia lhe entrega o lápis. A colega desenha o telhado da casinha e ela continua.

Quando a professora encerra a aula, nem Ada, nem Bia concluem a atividade que durou uma hora e trinta minutos.

Filmagem finalizada.

*A forma como a professora conduz a atividade acentuou a incapacidade de Bia quanto a leitura, foi exigido dela uma habilidade que ela ainda não é capaz de realizar. Ela tenta sair da situação, mas a professora realça ainda mais a sua ausência na atividade e não se posiciona sobre o riso dos outros alunos legitimando assim o escárnio dos colegas para com Bia. E mais uma vez os alunos que não leram e não conseguiram terminar a atividade são colocados em uma posição constrangedora sendo obrigados a ficarem na sala e sem o recreio para que a professora tome a leitura deles individualmente.

Bia faz tentativas de realizar a tarefa sozinha, muitas vezes sem compreender bem como. A professora não veio em seu auxílio e ela buscou a ajuda da colega, mas isso não é visto como positivo pela professora que garante que copiar dos colegas ou pedir para que façam com ou para ela não deixa que ela aprenda.

Foco: Bia

LEITURA EM SALA DE AULA

Atividade Focada Observação descrita Turma B1 21/10/2002 15:40

Em uma atividade de leitura individual proposta pela professora em sala de aula Bia apresenta muitas dificuldades na leitura:

A professora Eva propõe que todos os alunos leiam, em voz alta, o texto do caderno sobre os órgãos do sentido e diz: *Agora, cada um vai ler o seu texto em voz alta. Essa fileira pode começar* (Onde Bia está). Então cada aluno lê um trecho do texto e Bia fica com o texto na mão olhando para a professora e não o lê.

Após a leitura a professora diz para a turma: *Bia e Jorge não leram o texto, depois vou tomar leitura de vocês!* E alguns alunos dizem para Bia: *Viu, ela vai tomar leitura!* (Caçoam de Bia). Bia abaixa a cabeça, demonstrando constrangimento). A leitura começa agora pela fileira de Ada, um aluno por vez faz a leitura em voz alta e quando chega sua vez, fixa o olhar no texto e não o lê. Ao perceber isso a professora fala: *Ada não leu heim!!* (Diz em voz alta e impaciente) e Ada permanece calada e cabisbaixa.

(...)

O sino toca para o intervalo e Eva avisa: *Os menininhos que não conseguiram ler e os que não terminaram a tarefa não saem para o recreio. Vou tomar leitura de vocês.* Bia olha para a professora com um olhar desanimado e continua na sala fazendo a tarefa de aula com a ajuda de Paula que parece ter ficado a pedido de Bia.

(...)

Bia e Paula fazem a tarefa quando a professora entra na sala e diz: *Bia vai ter que mudar de lugar, Paula senta atrás e Bia senta aqui.* Bia e Paula sentam-se onde a professora manda e esta ainda complementa: *Bia, você atrapalha a você mesma e a colega!* (Diz em tom firme para Bia). A aluna olha para a professora e abaixa a cabeça.

Os alunos voltam do intervalo conversando entusiasmados sobre a dança das meninas no recreio. A aula reinicia com a leitura coletiva do texto do quadro, os alunos lêem juntos a 1ª parte e a professora aponta Bia: *Eu não estou vendo Bia lendo!* Ao ouvir isso Bia abaixa-se na carteira e começa a abotoar a sandália, então a professora interrompe a leitura e enfatiza: *Vou esperar a Bia abotoar essa sandália!* (Diz impaciente)

Bia deixa de arrumar a sandália e olha firmemente para o quadro demonstrando receio de que a professora a aponte novamente. A professora dá prosseguimento a leitura e encerra a atividade. Ao término da leitura, Bia sorri parecendo aliviada e guarda o material na mochila.

Filmagem finalizada

Tempo de duração da atividade 1:40min.

Foco: Tadeu e Tim**SALA DE AULA**

Transcrição de vídeo Turma B2 02/10/2002 13:15

Os alunos entram eufóricos na sala, colocam as mochilas em seus lugares. Vêem a câmera ligada e se aproximam da pesquisadora olhando para esta curiosa. A mãe da aluna Maria entra na sala e pergunta a pesquisadora sobre a filmagem... Tadeu vem até a filmadora e brinca frente a ela. A mãe de Maria passa a mão na cabeça de alguns alunos com carinho e sai da sala.

Os alunos conversam entre si enquanto a prof^a arruma seu material sobre a mesa. Ela pergunta a pesquisadora: *Posso começar a aula?* E ela lhe responde que sim, irá filmar do início. A professora ainda pergunta: *É?* E a pesquisadora confirma. Ela, de pé na frente da classe, diz olhando para os alunos: *“Então vamos rezar”*. Tadeu e Tim colocam as mãos postas e começam a oração. Eles repetem o mesmo gesto que ela, alguns alunos fecham os olhos e repetem cada frase da oração ditada pela professora.

*A atividade realizada pelos alunos e pela professora parece acontecer todos os dias antes de começar a aula. Uma atividade aparentemente executada de forma mecânica e uniforme. Todos repetem ao mesmo tempo o que a professora fala e os gestos que faz.

Após a oração, os alunos recomeçam a conversar e um deles diz que Tim está com chiclete na boca, o que é proibido pela professora. Tim olha para a professora, mas esta parece não ter ouvido o comentário e os alunos não insistem. Tim sorri e continua com o chiclete. Tadeu está em pé perto de Rick e a professora reclama que ele está fora de seu lugar. Ele se senta e os outros alunos também. Os alunos conversam alto e a professora reclama e diz que ninguém vai para o recreio. Tadeu diz baixinho: *Eu vou* e pega o caderno na mochila.

*No canto do quadro-negro tem um espaço reservado para escrever o nome do aluno que não estiver comportado na sala. Desde o momento em que parece ter iniciado a aula com a oração, passou-se quase uma hora e a aula parece não ter começado ainda, os alunos se movimentam desordenadamente, eles aparentam estar esperando a professora passar a tarefa no quadro. Boa parte do tempo as crianças são ameaçadas de terem seu nome no quadro e assim ficam sem brincar no recreio.

A professora sai da sala e Tadeu ao vê-la sair, sai atrás dela. Os alunos param de copiar e a sala fica tumultuada.

*O ritmo da aula parece solto, as crianças andam de um lado para o outro e a atividade que é copiar a atividade do quadro e fazer os exercícios vai se dando de forma fragmentada e aparentemente sem sentido. A maioria das crianças só faz a atividade sob supervisão da professora.

Tadeu retorna a sala, pega seu caderno e mostra-o para a pesquisadora. Ela diz *Tadeu, sua tarefa está bonita, muito bem*. Os olhinhos dele brilham, ele sorri e retorna ao seu lugar.

*Em outros momentos em que a pesquisadora esteve na sala ele também veio mostrar seu caderno. Demonstra fazer isso esperando algum reconhecimento ao seu trabalho, que é copiar de cima a baixo na folha do caderno palavras escritas pela professora:

gema	gelo	gelatina
_____	_____	_____
_____	_____	_____
limão	mamão	leão
_____	_____	_____
_____	_____	_____

A atividade que a prof^a passa p/ Tadeu parece não fazer sentido para ele, ele sabe que ele tem que copiar, mas parece não entender para quê faz esse tipo de tarefa. A pesquisadora ao questionar a professora sobre esse tipo de atividade para Tadeu esta diz: *Eu passo essa porque ele não consegue copiar do quadro como os outros alunos, mas ele já melhorou depois que começou a copiar as palavrinhas. E também essa é a única forma de mantê-lo quieto na sala*.

Quando a professora está copiando os exercícios no quadro Tadeu vai até lá, olha para o quadro e pergunta a professora: *O que que está escrito aqui professora?* Ela olha para onde ele apontou, mas nada lhe responde e continua escrevendo no quadro. Ele a olha esperando sua reação, mas como ela nada fala ele não insiste e vai para seu lugar.

*A atitude da prof^a pode mostrar a Tadeu que por ele não conseguir copiar do quadro, o que está ali não o interessa e por isso ela não precisa explicar aquilo para ele.

Tadeu continua copiando as palavrinhas no caderno. gema-gelo-gelatina. Tim copia do quadro as tarefas de matemática. A professora pergunta as questões para os alunos e eles respondem. Tim só observa o que eles falam e espera a professora escrever a resposta no quadro para ele, então fazer em seu caderno.

*Tim segue o modelo dado, não pergunta nem questiona o que é colocado. Demonstra realizar atividade de forma mecânica e automatizada o que pode impedi-lo de entrar em zona de sentido com as informações veiculadas na aula. É observado que poucos alunos conseguem escrever as respostas antes da professora escrever a resposta no quadro.

Tim é chamado pela professora para responder o exercício sobre numerais ordinais no quadro: *Agora eu quero o Tinzinho*, diz ela. Ele vai até o quadro e fica esperando a professora dizer como ele fará. Ela pega o giz e escreve: 1º e explica a ele como fazer o resto. Ele então escreve: 2º 3º 4º e 5º. E quando ele começa a escrever o 6º, ela o interrompe e chama outro aluno. Tim volta para seu lugar.

*Ao ser interrompido pela professora Tim demonstra desapontamento, pois como estava conseguindo realizar a atividade com êxito, parecia desejar termina-la. Já o colega Tadeu, em momento algum é chamado para fazer as atividades no quadro, continua sentado no seu cantinho fazendo cópia das palavrinhas.

A filmagem é encerrada. A atividade durou 1:50.

Foco: Tadeu

SALA DE AULA

Atividade Focada Observação descrita Turma B1 23/10/2002 15:40

Tadeu foge constantemente da sala de aula, pois lá fora tem um lugar especial para ele.

A pesquisadora entra na sala e os alunos estão copiando o texto do quadro. Ela senta-se e inicia a descrição. Tadeu está andando pela sala e ao ouvir as reclamações da professora sobre os alunos que estão em pé, corre e senta-se. A professora da outra disciplina adentra a sala gritando com o Régis. E enquanto conversa com Nora Tadeu foge da sala sem a professora vê-lo. A pesquisadora diz a professora que vai ficar com ele fora da sala e ela concorda.

Tadeu corre pelo pátio e a pesquisadora o convida para ir à biblioteca. Chegando lá ele se interessa pelos livrinhos pendurados no varal, pega um deles e diz: *Conta? Pedindo para ela contar-lhe uma história.* Começa a ouvi-la, mas logo se dispersa, anda pela sala. Como o texto fala sobre crianças jogando capoeira, Tadeu diz: *Você quer ver que eu já sei fazer estrelinha?* Começa a fazer estrelinha no chão para mostrar que já aprendeu capoeira. A pesquisadora o estimula a lhe mostrar outros passos do jogo, mas ele muda de assunto e pega outro livro. Conversam sobre o tema do livro, mas ele não se interessa, parece não conseguir ficar sentado.

Tadeu pede para ir para o parquinho e eles vão juntos. Tadeu senta no balanço e começa a balançar bem alto e de olhos fechados. A pesquisadora lhe pergunta: *Porque você fecha os olhos?* Ele diz sorrindo: *Eu gosto de balançar alto, de olhos fechados, é bom.* Continua balançando demonstrando uma grande satisfação em fazer isso. Depois pula do balanço e corre pelo pátio. A pesquisadora pergunta-lhe: *Você quer voltar para a sala?* Sem responder nada, ele corre para dentro da sala de aula.

Descrição finalizada.

*Atividade focada refere-se a descrição de uma atividade focada somente em um aluno.

Foco:Tadeu e Tim

SALA DE AULA

Transcrição de gravação em vídeo – Turma B2 28/10/2002 13:15

A aula começa silenciosa, faltaram muitos alunos. Tadeu e Tim estão copiando a tarefa que a professora escreve no quadro, quando entra a bibliotecária na sala. Ela pergunta quais os alunos já conhecem a biblioteca, os alunos não se pronunciam e somente Tadeu levanta a mão e diz: *Eu! Fui lá com ela* (referindo-se a pesquisadora), mas a bibliotecária não faz nenhum comentário. Ao dizer isso Tadeu corre empolgado para sua mesa, fecha o caderno desejando ir para a biblioteca. A professora nomeia a maioria dos alunos, menos Tadeu e diz pra ele: *Tadeu, você vai amanhã*. Ele senta-se e não diz nada e depois de algum tempo consegue sair da sala sem que sua professora o veja e permanece um bom tempo lá fora.

A pesquisadora está sentada perto de Tim e ele faz a atividade escrita quando Tadeu entra na sala e brinca de balançar em sua cadeira. Tim o observa e pergunta para a pesquisadora: *Ele vai bombá não vai?* (referindo-se a Tadeu) e a pesquisadora responde: *Não sei, o que você acha?*. Ele acrescenta: *Ele não faz a tarefa!*

Tim observa a professora explicando a tarefa do quadro e ela pede a ele que responda as continhas de adição. Tim consegue responder e ela o elogia: *Viu Tim como você já sabe!* e o abraça. Ele sorri parecendo muito feliz. Quando a professora sai da sala ele diz em voz alta para a turma: *A tia falou que quem conversar não gosta dela e quem não conversar, gosta!* Os alunos conversam agitados e poucos escutam o que Tim diz.

Tim chega perto da pesquisadora e diz: *Eu tenho onze anos* (mostra com os dedos) e você? A pesquisadora lhe responde e ele começa a lhe falar onde ele mora, seu endereço e a convida para ir a sua casa. Ela aceita e pede para que ele a ensine como chegar até a casa dele. De forma interessante Tim explica todo o percurso que ela deve percorrer da escola até a casa dele incluindo até mesmo pontos de referência.

Após terminar de copiar a tarefa do quadro Tim a mostra para a pesquisadora e ela lhe pergunta como faz as continhas e ele diz não saber. Ela pergunta para ele qual é a soma de $9+5$, ele não responde e sai andando pela sala. Enquanto isso Tadeu sai e entra na sala várias vezes, a professora só olha, mas nada fala. Ela diz para Tim se sentar e ele vai para seu lugar e continua escrevendo no caderno.

Tadeu entra na sala e a professora lhe diz: *Tadeu vai sentar para lanchar!* E ele demonstra não querer ouvi-la. Ela insiste dizendo: *Se você não sentar não vai para o recreio não!* e ele responde: *Eu vou!* Sai da sala, vai até a cozinha, pede um lanche e não retorna a sala.

Atividade finalizada.

ANEXOS 2**SITUAÇÃO ESTRUTURADA**

SITUAÇÃO ESTRUTURADA ALUNOS B1 E B2

BRINCANDO DE ESCOLA 05/02/2003

Transcrição de vídeo e de fita cassete

A pesquisadora combinou, anteriormente, com as professoras que iria convidar os quatro alunos da pesquisa para brincarem no auditório da escola. Assim, foi simulada uma sala de aula nesse espaço e foi proposto para que os alunos brincassem de escola e em cada momento, um deles seria o professor e os outros alunos. De forma que, todos pudessem fazer o papel de professor e em outro momento de aluno. Participaram da atividade Tadeu, Tim, Bia e Ada.

O primeiro que escolheu fazer o papel de professor foi Tadeu.

Ta- Tadeu Ti- Tim B- Bia A- Ada T- Todos P-Pesquisadora

PROFESSOR TADEU

Ele encenou estar entrando na sala para iniciar a aula.

Ta- Bom dia, bom dia. (Os alunos respondem em bom tom)

Ta- Hoje vou fazer uma aula bem especial, aqui. Peguem seus cadernos.

T- (Preparam a folha para escrever)

Ta- Anda, pega o caderninho e faz!

B- (Está em pé parecendo procurar algo na mochila. Pega uma boneca, a abraça e se senta.)

Ta- (Vai até a carteira de Ada olha o que ela faz e vai para o quadro escrever o cabeçalho.)

Ti- Professor!

B- (Levanta-se de sua carteira e vai até Tim e olha o que ele já escreveu. Vai até o quadro.) Aqui oh, que é pra fazer oh! (Diz pra ele)

Ti- Eu não vou fazer! (Diz em tom afirmativo).

Ta- Hoje é treze. (Escreve no quadro)

T- Tá errado! (Dizem rindo do professor)

Ta- (Sai do quadro e senta-se sobre uma cadeira e sorri)

Ti- Hoje é cinco, meu filho!

Ta- (Volta para o quadro, escreve e apaga várias vezes o cabeçalho.)

Ti- Ah, agora chega com esse professor!

Ta- (Começa a desenhar no quadro.)

Ta- Aqui tem... Não sei o quê que é. Uma casinha. Vou fazer um,... a janela. (Vai até a mesa de Ada observar sua tarefa)

Ta- Faz a casinha oh!

B- (Desenha mais uma casinha na tarefa)

Ta- Uma casinha grande, porta, janela!

Ti- Não tô entendendo mais nada da casinha dele!

Ta- (Não gosta do que Tim fala e bravo vai até a mesa dele e dá-lhe um tapinha na cabeça de leve).

Ta- Rapaz, você não faz assim comigo não, ora gente! (Diz com um sorriso escondido)

Ti- (Não liga para a brincadeira do professor)

Ta- (Volta ao quadro e continua desenhando casinhas. Depois explica para os alunos sobre as casinhas. Vai até a mesa de Ada, bate na mesa, bravo e manda ela fazer a tarefa logo. Ela sorri e faz o que ele manda. Depois ele vai até a mesa de Bia e ela lhe entrega a tarefa feita.)

B- Aí terminei!

Ta- (Pega e balança a cabeça com um sorriso nos lábios e os alunos riem)

Ta- (Vai até a mesa de Ada)

Ta- Anda! (fala bravo para que Ada termine logo a tarefa)

Ta- (Anda entre as mesas dos alunos para ver o que fazem.)

B- (Pega sua tarefa na mesa de Tadeu e se senta)

Ta- Anda, vou apagar isso aqui agora! (Diz com voz agressiva se referindo a tarefa que ele passou no quadro)

B- Pode apagar professor!

Ta (Pega a tarefa de Bia)

Ta- Você vai ter que fazer outra casa (Diz para ela)

B- Porquê?

Ta- Só tem duas casas! Não!

Ti- É que uma é pequena.

Ta- Não!

Ti- Professora! (Diz em tom cínico para irritar o professor)

Ta- Rapaz, cê não brinca comigo em sala de aula não! (Brinca de bravo).

Ti- Ri e o imita.

Ta- (Conta quantas casas Tim desenhou para ver se estava certo.)

B- (Mostra sua tarefa para o professor. Ele conta as casas que Bia desenhou)

Ta- É três! é três! (Enfatiza para ela)

B- Aqui é três, um dois, três!

Ta- Um, dois, um, dois, um, dois... (Conta em um gesto impaciente, pois não aceita que Bia tenha feito a tarefa diferente da dele).

B- Tem uma pequenininha oh! (Insiste)

Ta- Anda logo, faz aqui oh! (Insiste para que ela faça do jeito que ele quer)

Ti- (Chama o professor puxando sua camiseta. Ele não gosta e tira a mão de Tim num gesto brusco. Tim lhe mostra a tarefa.)

Ta- (Olha, pega-a e leva para sua mesa.)

Ta- (Continua indo às mesas dos alunos olhar o que fazem. Ensina Ada como fazer... Anda na sala de um lado para o outro, batendo as mãos.

Ta- Acabou! (Encerra sua aula)

PROFESSOR TIM

Entra na sala e diz apontando o dedo para a classe:

Ti- Tem que fazer direitinho, se fizer tudo errado eu vou fazer oh... (e, sorrindo, torce a orelha de Bia com força)

B- (Expressa dor, mas não diz nada.)

Ti- (Vai para o quadro e escreve o cabeçalho com uma letra bem pequena. Os alunos reclamam, ele apaga, escreve novamente com letra maior e pergunta: Você quer assim?)

A- É.

Ti- (Continua escrevendo)

Ti- Vai logo mulé! (diz para as alunas)

Ti- (Vai até os alunos olharem o que eles fazem)

Ti- Copia, copia! (Diz impaciente para todos).

Ti- (Apaga o que escreveu no quadro e faz um desenho. Todos copiam.)

Ti- (Bate com o apagador com força na mesa e diz para os alunos fazerem silêncio. Eles tapam os ouvidos por causa do barulho).

*O desejo de manter a ordem na sala também aparece claramente na aula de Tim.

Ti- (Bate novamente com o apagador na mesa e, sorrindo, bate na mesa de Ada também. (Ada e Bia tapam os ouvidos)

Ti- (Continua seu desenho no quadro e diz:) Pesquisa viu?

T- Ah não!

Ti- (Deixa o quadro cair e todos riem.)

Ti- (Continua seu desenho e explica aos alunos como vão fazer.)

B- Olha o meu aqui oh! (mostra o seu para os colegas).

Ti-(Vai até a mesa de Bia e torce sua orelha novamente e ela grita que não).

Ti- Vai até Tadeu e passa a mão em sua cabeça.

*Apresenta uma grande agressividade com os alunos, mas o interessante é sua inversão de papéis. Se como aluno procurava irritar o professor, Tadeu, na condição de professor reproduz o comportamento de sua professora ao tratar Tadeu de forma diferenciada, piedosa.

Ti- (Olha a atividade de Ada e volta para o quadro).

B- (Vai até a mesa de Ada, pede-lhe o apontador emprestado e aponta seu lápis)

Ti- (Termina de passar tarefa no quadro e vai até a mesa dos alunos olhando as atividades. Depois volta ao quadro, explica, novamente, para os alunos como fazer a tarefa)

Ti- Depois dessa tarefa aqui vai vir outra!

T- Não!! (gritam)

Ti- (Apaga o quadro e bate mais uma vez o apagador na mesa e pede para Bia se sentar. Ela continua de pé conversando com Ada).

Ti- (Anda pela sala, mexe na saia de Bia, bate sua garrafa de água na mesa e vai para o quadro novamente. Bia lhe diz algo e ele coloca o dedo para ela (querendo expressar um palavrão). Ela olha para a pesquisadora com olhar de reprovação. Ele dá uma rápida olhada para a pesquisadora e recomeça a escrever no quadro).

B- (Vai até a mesa de Ada)

Ti- (Bate na mesa pedindo silêncio. Escreve o nome da escola e a data.

B- Já terminei! (O professor recolhe sua tarefa)

Ti- Já terminaram? (Ninguém responde, continuam copiando)

B- (Sai da sala)

Ti- É para copiar desse jeito que está aqui! (diz de forma enfática).

B- (Retorna a sala)

Ti- Nota dez pra você (Diz para Bia)

B- (Não diz nada e arruma seu estojo).

A- (Mostra a sua tarefa para o professor)

Ti- Nota dez pra você!

A- (Dá um sorriso e volta para seu lugar)

Ti- (Põe a tarefa na minha cadeira!)

A- (Ela faz o que ele manda e se senta)

Ti- (Diz que sua aula terminou)

PROFESSORA ADA

Ela entra na sala, vai até o quadro, pega o apagador e demonstra estar achando a situação engraçada.

A- Matemática. (Diz sorrindo e começa a atividade no quadro desenhando uma casa também)

A- Eu quero essa tarefa bem certinha, se tiver errada eu vou colocar de castigo! (Diz bem séria).

Ti- Professora, agora o meu tá bonito?

A- (Olha para ele mas não lhe responde e continua desenhando no quadro)

Ta- (Fala para ela sobre sua tarefa, mas ela também não lhe responde. Tadeu lhe chama, mas ela continua desenhando no quadro)

A- Essa letra ta muito feia! (Diz para Bia que a cutuca insatisfeita com o que Ada fala).

A- (Vai até a mesa de cada aluno. Tadeu brinca com ela)

A- Queta! (Com seriedade).

B- (Entrega sua tarefa para a professora)

A- (Leva para sua mesa, dá um visto de certo e devolve para Bia. O mesmo faz com as tarefas de Tadeu e Tim)

A- (Apaga o quadro e diz que sua aula terminou)

Ti- É tão bom brincar!

PROFESSORA BIA

Entra na sala repetindo o mesmo ritual dos outros.

B- Agora nós vamos fazer uma atividade. (Diz baixinho, com certa timidez).

B- (Começa a escrever no quadro e os alunos conversam entre si)

B- (Escreve o nome da escola, local e data)

T- (Começam a copiar do quadro)

*Um aluno chega na porta do auditório. Ada se levanta, fala com ele e retorna ficando de pé em seu lugar. Os alunos demonstram estarem cansados.

B- (Apaga-o que escreveu)

T- (Ao ver que Bia apagou o cabeçalho, param de copiar)

B- (Como os outros, faz o desenho no quadro de uma casa.)

Ti- (Começa a correr pela sala)

(A filmadora interrompe a gravação e segue a gravação em fita cassete)

A- Professora, posso ir no banheiro?

B- (Diz que sim com a cabeça)

A- (Sai)

Ti- (Não copia a atividade do quadro e começa a correr pela sala com Tadeu)

Ta- (Sai da sala)

B- (diz que sua aula terminou)

Embora Bia demonstrasse estar insatisfeita dos colegas saírem da sala, não se posiciona quanto a isso e diz logo que terminou sua aula.

A pesquisadora encerra essa parte da atividade e pede para que os alunos conversem sobre a brincadeira. Todos aceitam.

CONVERSA SOBRE A ATIVIDADE

Todos se sentam em círculo. A pesquisadora pergunta se eles querem falar sobre a brincadeira e eles dizem que sim. Ela pergunta quem quer começar a falar e Bia se pronuncia.

P- Fala Bia, o que você sentiu?

B- Eu achei bom.

P- Porquê?

B- Ah?

P- Porquê você achou bom?

B- Porque eu fui a professora.

P- E ser professora é bom?

B- É.

P- Porquê?

B- (Não responde)

P- Porque ser a professora é bom?

B- Porque a gente escreve no quadro.

P- E quando você estava dando aula, o que você acha que seus alunos sentiram?

B- Ah?

P- O que eles acharam, o que eles sentiram quando você estava dando aula?

B- Acharam bom.

Ti- E eu tava dormindo na aula dela não foi?

P- Você estava dormindo porquê?

Ti- Eu tava com sono, eu tô com sono... Eu acordo muito cedo.

P- E você Tim conta, como é que foi a sensação de dar aula?

Ta- É bom que a gente pode escrever no quadro a vontade.

P- E porque é bom?

Ti- A gente pode rabiscar... A gente pode fazer o que a gente quiser.

P- E na aula de verdade como é?

Ta- É bom.

P- Quando é na aula de verdade é diferente?

Ta- É.

P- Porquê?

Ti- A gente não pode fazer o que a gente quer.

P- Porquê que não pode fazer o que quer?

B- Tia, o Tadeu foi pra rua.

P- Depois ele volta.

Ti- Se a gente fizer o que a gente quer a professora coloca a gente de castigo.

P- Ada, o que você achou?

A- Bom... a gente escreve no quadro, é bom ser professora.

P- O quê mais?

A- (sorri e não responde.)

P- Teve alguma coisa que não foi boa?

T- (Se entreolham)

P- Teve alguma coisa que você não gostou, pode falar. (Ada sorri e diz que sim com a cabeça).

A- Quando eu tava dando aula ele (aponta para Tim), soltou um pum.

P- E o que você achou? Gostou?

A- (Balança dizendo que não).

P- E teve outra coisa que você não gostou?

A- Só isso.

P- Bia, teve alguma coisa que você não gostou da brincadeira da aulinha?

B- Eu não gostei dele (referindo-se ao Tim). Porque eu mandei fazer tarefa e ele não fez.

P- Você acha que ele deveria ter feito a tarefa, porquê?

B- (Não responde)

A- Tem uma coisa, quando ele foi dar aula (Tim) ele disse: Quem não fazer a tarefa eu vou puxar a orelha e ela (Bia) disse que ele puxou a orelha dela e doeu.

P- Tim, você deu um pum, Ada se ofendeu e ainda puxou a orelha de Bia? Puxou de verdade Tim? Mas porquê? É pra fazer de verdade ou a gente está brincando?

Ti- Foi brincadeira!

P- Ah, se foi de brincadeira, então peça desculpas se foi sem querer!

Ti- Desculpa.

P- Agora fala o Tadeu. O que você achou dessa brincadeira, você foi o primeiro a ser o professor? O que você achou?

Ta- (Não responde)

A- Eu achei que o mais bom e engraçado foi ele.

B- O mais engraçado foi ele.

P- Porquê?

Ta- Da aulinha? Foi bom.

P- Foi bom porquê? O que você mais gostou na aulinha?

Ta- De brincar.

P- E teve alguma coisa que não gostou?

Ta- (chega perto do gravador e brinca com ele). Não sei. Agora é a vez dele. (Refere-se a Tim)

A- (Começa a reclamar com Tim porque ele ficou batendo na mesa com o apagador e colocando medo neles.)

Ti- Vocês tavam conversando (se justifica). Quando a professora fica brava ela não bate na mesa?

A- Na minha não faz isso.

Ti- Onde eu estudava ela fazia isso, não é Tadeu?

Ta- Batia na mesa (bate na mesa), gritava.

A- E você vai imitar ela?

Ti- (Fica calado)

Ta- (Imita a professora brava)

P- A sua professora faz isso? (Pergunta a Tim)

Ta- Ela só bate na mesa com o apagador ou então com o caderno.

O sinal do intervalo toca e é encerrada a atividade.

SITUAÇÃO ESTRUTURADA COM OS ALUNOS B2 04/02/2003

Transcrição de gravação em vídeo e em fita cassete

P- Pesquisadora

Ta-Tadeu

Ti- Tim

A atividade foi realizada as 13:15 no auditório da escola. A pesquisadora conversa com os alunos Tim e Tadeu sobre a escola e o retorno as aulas. Utiliza um livro literário com o tema voltado para a escola para fomentar o assunto.

P- Eu queria que vocês me contassem como foi voltar às aulas?

Ti- Bom.

P- Vocês ficaram de férias e aí o que vocês fizeram nas férias.

Ta- Blineou.

P- Você brincou o tempo todo?

Ta- Diz que sim com a cabeça.

Ti- Até eu.

P- Na rua?

Ti- Eu brincava na rua aí depois eu fui ajudar meu pai a arrumar a cerca.

P- Vocês arrumaram a cerca da sua casa?

Ti- Arrumei.

P- Porque, a cerca estava ruim?

Ti- Estava quebrada.

P- Ficou arrumadinha agora?

Ta- Nas férias foi bom...

Ti- Ele tá acabando de arrumar.

P- Seu pai ta morando na sua casa agora?

Ti- Não. Ele tava morando mas ele foi embora... porque o homem tá estragando nosso milho tudinho.

P- Vocês têm plantação de milho?

Ti- Tem. O homem arrancou dez espigas de milho, aí meu pai falou, ó não é pra arrancar não! Ele foi lá e arrancou mais milho, tinha pouquinho depois.

Ta- (Brinca com o gravador)

Ti- Você come cural?

P- Como, eu gosto.

Ti- Minha mãe faz, minha avó faz.

P- Tadeu, você estava com vontade de voltar pra aula ou você queria continuar de férias?

Ta- (Continua brincando com o gravador)

P- Fala pra mim, você queria voltar para a aula ou queria ficar de férias?

Ta- Queria voltar para aula.

P- Você queria voltar, estava querendo voltar?

Ta- É. Eu tava com saudades da Nora.

P- Você estava com saudades da Nora?

Ti- Eu não.

P- Você não estava não? (Refere-se a Tim)

Ti- Eu não.

P- E você estava com saudade de alguém aqui?

Ti- Tava, de você.

P- (Dá uma risada) Eu também.

Ta- Eu também tava de você!

P- Eu trouxe hoje um livrinho que eu fui comprar (é interrompida por Tadeu)

Ta- Põe pra gravar pra gente ver.

P- Já está gravando, depois eu vou colocar pra você ouvir, Ta bom?

Ta- Tá.

P- Eu fui olhar hoje na livraria, aí tinha um monte de livros lá bonitinho. Eu pensei assim, eu vou levar esse livro para ver se os meninos vão gostar dessa história. Eu trouxe esta aqui que se chama Volta às aulas.

Ti- Ah, eu sei, eu gosto.

A pesquisadora narra a história. Fala de uma menina chamada Zuleika que não queria voltar as aulas e conversa com os alunos sobre os possíveis motivos apresentados pela personagem. Os alunos participam com interesse, Tim fica intrigado em descobrir os motivos e diz que a professora de Zuleika brigava muito com ela. E Tadeu fica imitando a personagem chorando.

P- E como que a professora falava com ela?

Ti- A professora dela dizia: você tem que estudar não tem que ficar em casa não. Tem que aprender mais.

Ta- Se não aprender... (é interrompido por Tim)

Ti- Fica burro igual a você! (diz para Tadeu). É, você está na 1^a.

Ta- Ahh! (Olha para Tim com reprovação e abaixa a cabeça)

***Tadeu demonstra sentir-se envergonhado com o relato de Tim.**

P- E aí? O que tem o Tadeu estar na 1^a?

Ti- Porque ele bombou (reprovou) porque não fazia tarefa!

P- Ted, você acha que você bombou porque você não fazia tarefa?

Ta- (Balança a cabeça negando a afirmação de Tim)

P- Não?

Ta- (Continua balançando a cabeça dizendo que não)

Tadeu vivencia várias situações de conflito com seus colegas de escola. Frequentemente é apontado como o que reprova, o incompetente indisciplinado.

Ti- Fazia bagunça demais.

Ta- Hum hum (Balança a cabeça negando).

Ti- Então porque você bombou, me fala? (Em tom alto, agressivo)

Ta- (Responde em tom baixo, incompreensível)

P- Porque o quê?

Ta- Não ganhei bilhetinho (em voz baixa).

P- Porque você não ganhou bilhetinho?, Não entendi.

Ti- Porque ele não ganhou bilhetinho!

P- Qual bilhetinho?

Ta- Bilhetinho para passar de ano.

P- E porque você acha que não ganhou bilhetinho?

Ta- (Não responde)

Ti- Minha mãe veio aqui, eu passei. Minha veio dia vinte e sete.

P- E porque você acha que não ganhou bilhetinho?

Ta- (Permanece calado)

Ti- Minha veio dia vinte e sete.

P- Você não sabe?

Ta- (Balança a cabeça que não)

Ti- Minha mãe veio.

*A pesquisadora percebe que Tadeu quer sair da sala e muda de assunto.

P- E agora você está estudado com a professora... Como é o nome dela? Pergunta para Ted, mas ele não responde.

Ti- Silvinha.

P- É Silvinha o nome dela?

Ti- É.

P- E você acha que vai ser bom com ela?

Ta- (Não responde)

Ti- Fala logo, desembucha!

P- O quê você acha, vai ser bom com a Silvinha?

Ta- Não sei.

P- E você está gostando de ficar lá naquela sala?

Ta- Tô.

P- Como você está se sentindo lá na sala?

Ta- (Não responde)

Ti- Desembucha!

Ta- Não sei.

P- O que você sente quando você está lá?

Ta- Bom.

*Tadeu demonstra não querer falar sobre a nova professora e nem como se sente em sua classe.

Ti- Tadeu, ontem eu cheguei lá em casa, eu fui no pé de goiaba e aí umas duas colegas minhas também foram.

Ta- (Só olha para Tim e não diz nada)

P- (Retoma a história) E aí sabe como era o nome dessa menininha?

Ta e Ti- (Se voltam para o livro)

P- Zuleika. Aí ela... (Continua a história)

Ta- (Se dispersa e anda pela sala. A pesquisadora conversa com e Tadeu e ele então se dispõe a continuar a atividade.)

P- (Retoma a história e a conclui para atrair a atenção deles)

P- (Ao contar sobre a professora muito brava da história, pergunta as crianças:) Vocês já tiveram uma professora muito brava?

Ti- Já. A Nilza.

P- Ela era muito brava?

Ti- Era. Sempre que eu pedia uma borracha, ela falava: Eu não quero ninguém em pé. Se eu ver alguém em pé, eu vou mandar para a secretaria (Imita a prof^a)

P- Falava assim e o que você fazia?

Ti- Dava medo de ir pra lá.

P- Dava medo?

Ti- Dava de estudar, dava medo.

P- E quando ela chamava você para ler alguma coisa?

Ti- Lá ela não chamava a gente pra ler, aí ela mandava pra casa.

Ta- Tia, põe pra gravar.

P- Já está gravando, você já vai falar.

Ta- Tia, eu posso beber água lá? Eu vou beber água lá.

A pesquisadora observa que Tadeu está cansado e encerra a atividade.

SITUAÇÃO ESTRUTURADA COM AS ALUNAS B1 04/02/2003

Transcrição de gravação em vídeo e em fita cassete

Atividade realizada as 15:30 no auditório da escola com as alunas Ada e Bia.

Nessa atividade Bia aponta-se o sentido gerado por ela com relação à ajuda do outro nos momentos de dificuldade.

P- Pesquisadora B- Bia A- Ada

P-Bia, o que você mais gosta de fazer na sala de aula?

B-Eu gosto de pintar e escrever.

A-(Sorri) Ah, nem!

P-Você gosta de copiar do quadro, Bia?

B-(Balança a cabeça para responder que sim)

P-Na hora de fazer (tarefa), quando você tem dificuldades o que você faz na sala?

B-Eu chamo a tia.

P-E ela sempre te ajuda?

B-Algum dia ela me ajuda. (Diz expressando incerteza)

A-Tem dia né? Tem dia! (Complementa)

P-Ada ,tem dia que ela ajuda e tem dia que não ajuda?

B-Tem dia que nós não quer fazer a tarefa e ela deixa nós de castigo.

P-E que hora ela deixa de castigo?

A-Ela não deixa nós ir (embora) se não fizer a tarefa toda.

P-Aí não pode sair?

B-(Diz que não com a cabeça)

A-(Diz que não com a cabeça)

B-Até terminar a tarefa ela deixa.

P-Só se terminar a tarefa que ela deixa? E você já ficou algumas vezes?

B-Ah, ah. (Responde que sim)

A-(Sorri)

P-Poucas vezes, ou muitas vezes?

B-Muitas! (Diz achando graça)

P-E a Ada?

A-Já fiquei.

P-Você já ficou muitas vezes ou poucas vezes?

B-Ela já ficou muitas vezes que a mãe dela vem e ajuda ela.

P-A sua mãe vem na hora da saída?

A-Eu já... (Demonstra dificuldades em explicar)

B-Tem dia... (Não conclui)

A-É porque eu, eu tava, a tia passou muito... (Fala baixo, confuso e não conclui).

B-(Complementa para Ada) Aí, ela não dava conta. Aí, bateu o sino para ir embora, a mãe dela veio buscar ela. Aí, eu terminei a minha e fui embora. Aí, a mãe dela ficou ajudando ela.

A-(Demonstra constrangimento com o relato de Bia)

P-A sua mãe ficou ajudando. (Diz em tom de naturalidade para tentar tranquilizar Ada)

B-A professora... (É interrompida por Ada)

A-Tem vez que a sua irmã também te ajuda, uuuhhhh. (Diz, inconformada, para Bia, sugerindo que ela também precisa de ajuda).

(...)

A atividade é finalizada.

ANEXOS 3

VIDEO-ENTREVISTA

VIDEO ENTREVISTA COM ALUNOS B2

Transcrição de gravação em vídeo 05/02/2003

A pesquisadora coloca o vídeo das aulas filmadas em sala para os alunos da turma B2. Eles assistem a gravação com entusiasmo e dialogam sobre esta.

Ta- Tadeu Ti- Tim I- Isa P- Pesquisadora

I- Olha eu ó tia! A tia estava tentando filmar a minha tarefa não é tia?

P- Estava sim.

I- Olha lá o Tadeu!

Ta- (Ri muito ao se ver no vídeo)

(...)

P- O quê o Tadeu está fazendo?

Ti e I- Tarefa!

Ti- É que a professora mandou ele fazer.

(...)

I- Ele só faz essa tarefa! (sorri)

Ti- É Tadeu você só faz essa?

I- Facinho! é tarefa de... (não conclui)

Ta- É essa que eu gosto de fazer.

Ti- Nossa é tão bom fazer tarefa.

P- Você gosta de fazer essa Tadeu?

Ta- É bom.

P- Porquê?

Ta- Não responde.

I- Eu adorava fazer todas, agora eu estou com saudades das tarefas, eu tô fazendo aquelas tarefas igual da tia Nora.

P- O que vocês acham da tarefa que Tadeu fazia?

I- Ah, eu acho ó um pouco assim, meio assim (mostra o dedo polegar pra baixo).

P- O que é assim?

I- Nota pra baixo, nota que bomba (reprova).

P- E o Tadeu, o quê você acha?

Ta- Que eu gosto de fazer elas.

P- Você gosta de fazer elas?

Ta- É (muda de assunto). Eu quero ver minha cara, eu quero ver minha cara tia, eu quero ver minha cara (olhando para o vídeo).

P- Olha lá está aparecendo.

P- A professora passava sempre esta tarefa pra você Tadeu?

Ta- Não, sempre não.

P- Só de vez em quando?

Ta- (Não responde)

P- (Repete a pergunta).

Ti- Tia (muda de assunto), eu quero gravar minha cara.

P- Você quer que filme você de frente não é?

I- Fala Tadeu, igual aquele dia.

Ta- (Só olha pra tv).

I- Um dia o Tadeu, aquele dia ele falou assim “eu te direi com uma torta na cara”.

P- O que você achava das tarefinhas, fácil ou difícil? (Pergunta para Tadeu)

Ta- Fácil.

P- Fácil?

Ta- Eu tava de canetinha.

P- Você estava de canetinha?

Ta- Ah, não.

P- Era lápis né?

I- Olha lá o Jonas!

P- A tarefinha do Tadeu é diferente da do Jonas?

I- É por causa um é mais, esse aponta para Tadeu) é mais (Não conclui)

Ti- Burro!

I- Esse (aponta para Jonas) é um pouco inteligente, um pouco inteligente e esse aqui (Tadeu) é o mais ó (aponta o dedo polegar pra baixo), um pouquinho.

Ta- Vão embora ver! (Muda de assunto novamente e olha firmemente para a tv)

P- Você queria fazer aquela tarefa ali Tadeu?

Ta- (Não responde)

P- Queria ou não queria?

Ta- (Diz que não com a cabeça)

P- Não, não queria, porquê?

Ta- Não sei. Difícil.

P- Difícil?

I e Ti- (conversam)

Ta- Olha aí...

Pe- Quem é , não sei, ah o Tim.

Ti- Eu tava com camisa velha.

I- Era, era rasgada.

Ta- Olha o jeito de Jonas. (Todos riem)

I e Ti- (Imitam Tadeu no vídeo subindo na cadeira da sala).

(A merendeira entra na sala para servir o lanche para os alunos).

A pesquisadora encerra a atividade.

VIDEO-ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Video-entrevista gravada em k-7 com a professora da turma B1

16/12/02

P- Pesquisadora

E- Professora

A pesquisadora convida a professora Eva para uma sessão de vídeo sobre as aulas filmadas na sala de aula da turma B1. Ela propõe que a professora observe as cenas e comente sobre o que ela acha da aula e da participação dos alunos da pesquisa. Na filmagem, a professora começa a aula com a leitura de um texto.

A pesquisadora comenta:

P- Os alunos começaram a ler junto com você, não é? A Bia tentando ler, a Ada.

E- Tá vendo como ela (Ada) é mais devagar pra ler? Ela custa.

P- Qual que está mais devagar?

E- A Ada. Ela olha assim e custa.

P- Você falou alguma coisa com ela e ela diz “eu”?

E- E ela enrola pra fazer. E vai procurar uma coisa ali e fica o tempo todinho. Ela está procurando alguma coisa ali que ela não está achando. Deve ser a borracha.

P- Muitas vezes é assim?

E- É. Você está vendo que ela não pega no papel. Ela não acompanha junto com os meninos.

P- Tem alguma coisa que já estão fazendo.

E- Joãozinho parece que não está nessa aula.

P- O Joãozinho está sim.

E- Ela (Ada) está brincando por enquanto. Ela não está lendo nadinha.

P- A folha está em branco ainda. Olha o Joãozinho aí.

E- Ah, foi nesse texto aí que eu pedi pra ela (Ada) ler e ela não quis.

P- Ah, ela não quis? Foi aquela hora que ela disse “eu”?

E- É

P- E aí você insistiu?

E- Não, junto com os meninos assim ela (Ada) abre a boca, a gente vê que ela não está lendo. Aí, sozinha que ela tem que ler, aí não lê.

P- Ela está abrindo a boca, mas só pra imitar que está lendo?

E- Você acha que é?

P- É. Ela só passa o olho no texto. Eu conheço quando ela está lendo. Quando ela está lendo ela tenta, ela põe o dedinho, acompanha. Tem vez que ela pega o texto assim que eu peço pra eles lerem o texto. Eu vou lendo com eles e peço para ler. Ela vai repetindo o que eu falo, mas não está lendo, entendeu?

E- Ela de novo.

P- Ela ainda não começou a fazer? A Bia é do mesmo jeito?

E- A Bia? Ela já começou a fazer. Está tentando ler. Ela já melhorou muito. Dos três, a Bia já melhorou muito.

P- Ah, ela estava tentando ler?

E- É. Ela está com vergonha. Ela (Bia) está se escondendo. (Bia põe a folha na frente do rosto quando ela é filmada)

P- Eles estão lendo para achar as palavrinhas, não é?

E- É.

P- Mas a Bia não está fazendo. Até agora ela não fez.

E- O menininho da frente é primo dela.

P- Ah é?

E- É. Ele é bom. Assim, ele é rápido, faz as tarefas rapidinho. Então, ou ela olha no dele ou ela olha no de trás. Isso pra ela fazer sozinha? (Balança a cabeça dizendo que não)

P- A Bia? Mas ela faz sempre copiando?

E- É se deixar ela está só copiando. Ela olha no outro e aí ela começa a fazer.

P- A Ada não copia?

E- Não. No final agora ela (Ada) já estava copiando, mas até no dia desse texto aí ela não estava copiando não. Mas ela não fazia tarefa sozinha não.

P- Mas ela não fazia?

E- Não.

P- Nem copiava e nem fazia?

E- Não.

P- A Bia faz por que copia?

E- É. Ela copia, mas não sabe o que está fazendo, assim do quadro.

P- A Bia?

E- É. Até antes desse texto aí. Depois desse texto aí que eu trabalhei com ela muita leitura. Ela melhorou muito.

P- E a Ada?

E- A Ada também, na leitura, mas na escrita ainda está devagar. Mas assim, ela já conhece todas as letras e se você manda ela escrever uma palavra ela fica com dúvidas, aí ela vai falando qual letra que é.

P- Está em branco a tarefa dela?

E- Até agora está em branco.

P- E alguns pedaços (cenas) já foram cortadas. Você viu, não é?! Agora você falou, escutou? Eu não escutei a Ada lendo.

E- E antes ela xingava! Agora ela está boa aí porque ela não xingou. Ela xinga!

P- Ah, porque o coleguinha de trás falou assim: A Ada, ela estava dançando!

E- Ah, dançar também é bom. Que ver ela ficar boa é colocar uma musiquinha de dança, de dancinha de pagode...é uma beleza. É dez! Antes, quando eu mandava ela ler ela xingava a gente de tudo.

P- Xingava você?

E- Falava cada palavrão horroroso. Agora ela acalmou. Os meninos chamavam ela de neguinha e ela não gostava. Ela tem horror. (...) E essa menina xingava, chorava,batia nos meninos e era uma coisa de doido. Agora, graças a Deus, ela está tranqüila.

P- Ela me pareceu bem tranqüila.

E- Foi depois que eu li a história do “Patinho feio”. Nós trabalhamos muito sobre o “Patinho Feio”. Fizemos texto, fizemos tanta coisa. Aí ela amenizou, foi amenizando. Eu percebi que ela foi amenizando. Eu falei muito sobre questão de aceitar a gente como a gente é e tal.... e senti que ela foi mudando.

P- Você acha que isso ajudou?

E- Acho que foi um pouco decisivo pra ela. Ela melhorou muito nessa questão.

P- Depois dessa história?

E- Ela era muito agressiva, ela era muito agressiva... Eu ficava assim sem saber como fazer com ela o tanto agressiva que ela era.

P- Ela batia nos meninos?

E- Batia. Nossa! Ela batia sem dó, viu? Se ela tivesse um lápis ela enfiava, o que tivesse na mão. Eu morria de medo. Eu não deixo eles usarem estiletes na sala de jeito nenhum que eu morro de medo.

P- Olha o João. Ali é o texto que você estava lendo?

E- Era.

P- É a história da “Dona Rata”?

E- Era

P- Ada está com a folhinha dela levantada.

E- Nossa! Onde o João arrumou aquele óculos? (Demonstra importar-se muito com João)

P- Ele arrumou emprestado aquele óculos. E o menino quer tomar o óculos dele. É daquele ali, olha!

E- Nossa. Olha ali! E onde que eu estava que nem vi esse menino subir?

P- Acho que você tinha dado uma saidinha. Alguém te chamou lá fora. Foi uma coisa assim. O João chegou a fazer essa tarefa?

E- Fez. Ele faz, mas assim, depois do outro dia que eu peguei de novo, até ele terminar. Nesse dia mesmo não, parece que tinha uma pessoa me chamando aí fora. Teve tanta coisinha que eu saí da sala. (Pausa) Ah, foi um sobrinho meu que chegou, agora lembrei. Um sobrinho meu que chegou lá e me pediu um negócio, pediu meus documentos e aí fui lá conversar com ele, voltei e peguei. Eu lembro agora.

Eva demonstra estar muito perturbada por ver no vídeo João andando sobre as mesas da sala. Cobra-se de não estar na sala de aula nessa hora para evitar esse comportamento de João. Começa a se justificar por não ter impedido isso.

P- Engraçado que mesmo o João passando perto de Ada, brincando, correndo, ela não deixou de estar tentando, o tempo todo, ler e tentar encontrar-se na leitura.

P- É.

A pesquisadora avança um pouco a fita.

P- Parece que ela (Bia) apagou tudo que ela tinha feito?

E- É. Olha! (Mostrando Bia)

P- Ela está dando uma olhadinha atrás.

E- Ela não confia nela e ela tem que olhar. Mesmo que ela tiver vendo a palavra lá, ela olha mesmo.

P- Mesmo vendo a palavra no quadro ela olha?

E- É.

P- Ela está perguntando. Ela apagou de novo. Tem uma hora que a colega vai lá na mesa dela.

E- É a de trás?

P- É. (Imagem de Bia ilustrando o texto) Você já tinha pedido pra ilustrar?

E- É ilustração. Ah, ela foi lá ajudar. Tá vendo? Olha lá, ela vai lá fazer pra ela.

P- Eu não vi se foi ela que pediu ou se foi o coleguinha que foi.

E- É porque ela começa a perguntar e a menina não tem. Por isso que eu não gosto de pôr eles assim, assim não. Ela vai lá e faz pra ela. Quando tem um mais avançado que o outro dá esse probleminha aí.

P- Olha, ela está fazendo.

E- O tempo todinho ela olha pra trás.

P- A coleguinha que foi ajudá-la, olha!

(Imagem da coleguinha ajudando Bia a fazer sua tarefa.)

P- A coleguinha já começou e ela continuou.

E- (Balança a cabeça demonstrando não aceitar essa atitude de Bia.)

E-(observa as cenas de Ada) Fazer ilustração a Ada adora.

P- Ela faz tranqüila?

E- Faz, ela gosta. Agora pega um texto e manda ela ler. Isso aí ela faz bonitinho, capricho, põe desenho.

P- Ela fez alfabetização aqui? O ano passado?

E- Fez aqui, mas nossa! Ela chegou lá não tinha nada. Nossa! Meu Deus do céu! A gente vai descobrindo o que faz, não é? A gente vai vendo o que precisa fazer e faz e vai. Nem o alfabeto ela conhecia. Não conhecia nada.

P- E o que a professora do pré falou sobre ela quando ela veio? Ela já veio indicada pra ter mais orientação, mais acompanhamento?

E- Veio. Ela, o João que foram da mesma professora, né? Foi a Ada, o João, o Tom. O que ficou mais pra trás mesmo foi o Tom.

A Pesquisadora coloca uma outra fita para Eva assistir e explica:

P- Essa aula foi aquela que você propôs que os meninos fossem para a educação física e que ficasse um grupo para aula de reforço. Aí você tinha me colocado que você estava fazendo um acompanhamento mais de perto para os que tinham mais dificuldades. (Aponta para o vídeo). Aquela menina que está de rabo-de-cavalo, falando com você, ela se senta ao lado da Ada. Ela também apresenta dificuldades?

E- Não, ela já está boa já. Está ótima, produziu um texto assim bem grande. A Vivi, que está ao lado da Bia. Aquela lá também veio com problemas de outro lugar. Ela não é daqui não. Ela também tinha muitos problemas. Ela tem um trauma muito sério, mas ela desenvolveu tão bem. Ela não conversa nada.

P- Ela não conversa com os colegas?

E- Com ninguém, nem comigo. Agora ela já está conversando. Ontem ela me perguntou se ela já passou. Achei até interessante. Interessada pra ler. A mãe dela falou que agora haja livro pra ela ler. Quer ler tudo.

P- Ali, naquela atividade, o que você observou da Bia e da Ada? Você achou que ajudou esse trabalho de grupo?

P- Eu acho que ajudou. Não sei, a gente faz tanta coisa pra poder ver se, a gente nem sabe bem o que é na verdade. (Pausa). Leitura individual, tudo isso a gente faz né?

P- A Ada não te chama quase, não é?

E- Não, não me chama.

P- Pra te pedir ajuda?

E- Não.

P- A Bia chama mais?

E- A Bia pede, pergunta quando ela não dá conta ou quando ela quer saber como é uma palavra, ela pergunta. Agora, Ada não. Se eu não chegar perto dela, ver, porque eu sei quando ela não sabe, ela apaga sem parar. Apaga, apaga e apaga. Aí eu sei que tenho que ir lá. Conheço essa mania dela. Ou então ela começa a conversar muito. Quando ela começa a conversar...

P- Aí é porque ela não está conseguindo fazer?

E- É.

P- A Paula, no grupo, ela ajuda mais a Bia?

E- Ajuda. Ela diz pra ela: “é assim, tem que fazer assim”.

P- Você tinha me falado que... como você distribui o grupo, por exemplo, os com mais dificuldades com os que tem menos? Ou os quatro estão no mesmo nível?

E- Daquele grupo ali da Bia, Ada, Vivi e a Renata. As três mais fracas, se posso dizer assim, e a Renata, já está mais avançadinha. Ela já está lendo texto nesse período aí. Naquele grupo do João, está o João, Rômulo e Assis. Ali do grupo dos três, Assis é o melhor, é o mais avançado, mas com dificuldades ainda, né? (Fala sobre João)

P- Eva, o que você acha deles fazerem a tarefa lanchando?

E- Ah não, eu gosto que eles parem de fazer a tarefa para lancharem, senão suja a tarefa.

P- Alguns param de fazer e lancham depois.

E- Essa aula aí é do dia que eles tiveram Educação Física e ficaram comigo só alguns, né?

P- Foi e depois é que chegou o resto. Achei tão engraçado que quando chegou os outros, o João colocou a mão na cabeça e disse: Ah não, Tia! Você viu?

E- (*Sorri*) É? Não vi não. É que ele está correndo pra fazer a atividade pra ir pra aula de Educação Física. Aí quando ele viu eles chegarem, aí então quer dizer, não adianta mais.

O horário da entrevista termina, a pesquisadora agradece a participação da professora e finaliza a atividade.

ANEXOS 4

ENTREVISTAS

ENTREVISTAS

ENTREVISTA GRAVADA EM CASSETE COM TADEU

07/04/03

A pesquisadora vai até a sala de Tadeu e o convida para ir conversar no pátio. A professora autoriza e ele sai da sala muito satisfeito.

No pátio a pesquisadora pergunta se ele quer desenhar alguma coisa no papel e ele diz que sim. Ele começa a desenhar.

Ta- Tadeu

P- Pesquisadora

P- Tadeu, você está gostando dessa turma agora da tia Sueli?

Ta- (Não responde e muda de assunto) Uma torta na cara! (diz sorrindo)

P- Ah, lembrou que você falava isso né? (brincadeira que ele gosta de fazer todas as vezes que está sendo gravando).

P- Você está estudando com os coleguinhas novos agora não é Tadeu? Na outra sala?

Ta- Ah, ah. (responde com um murmúrio)

P- E você está fazendo as tarefinhas?

Ta- (Balança a cabeça que sim).

P- E o que você está achando?

Ta- Bom.

P- Bom?

Ta- (Não responde)

P- Você está fazendo todas as tarefinhas?

Ta- (Não responde e abaixa a cabeça).

P- Está?

Ta- (Com a cabeça baixa diz bem baixo que sim).

P- E como você está fazendo, está copiando do quadro?

Ta- (Continua com a cabeça baixa balançando que sim).

P- Ontem você copiou do quadro? Copiou?

Ta- (Diz que sim com a cabeça).

P- Todos os dias?

Ta- Copio todo dia.

P- A professora Sueli passa tarefa fácil ou difícil?

Ta- Ah, facinho!

P- É facinho?

As tarefas de Tadeu nesse novo ano letivo parecem ser as mesmas do ano anterior, cópias de palavras no caderno. Tadeu parece considerá-las fáceis, pois não se acrescentou nada de novo, continua sendo propostas tarefas mecânicas e repetitivas que não levam o aluno a estabelecer relações com o que já conhece, nem gera sentidos e significados para as informações trabalhadas.

Ao se deparar com um aluno visto como problemático muitas vezes, o professor não só cria uma baixa expectativa em relação a ele como espera menos dele porque obtiveram menos, como também obtém menos porque esperam menos. Além disso, já foi estabelecida nesse contexto, uma avaliação negativa para desses alunos. Assim, fecha-se um ciclo de desvantagens para esses que iniciam sua vida escolar com o estigma do fracasso.

Ta- (Não responde e muda de assunto) Naquele dia com o Leonardo é engraçado, eu: uma torta na cara! A Isa ouviu aquele avião iuuuuu buuuuuu (ele se refere a uma brincadeira dele com os colegas em um de nossos encontros). Bota pra gravar. Torta na cara!

(...)

P- Você gosta da aula da professora Sueli?

Ta- ah, ah. (Diz que sim num murmúrio).

P- Porquê?

Ta- Porque gosto.

P- Como ela dá aula?

Ta- Fazendo tarefa. (Muda de assunto) BBZZZZ (sorri)

A pesquisadora tenta conversar com Tadeu sobre as aulas da professora Sueli, mas ele demonstra não querer falar sobre isso, somente responde as perguntas que lhe são feitas, com a cabeça ou murmurando e interrompe a conversa duas vezes. Outras vezes que a pesquisadora tentou conversar sobre as aulas Tadeu também não mostrou vontade de falar.

P- O que é BBZZZZ?

Ta- (sorri). Zubi, aquele trem que acende a luzinha BBZZZZ e bate a mão (como se estivesse matando mosquito).

P- Mosquitinho que a gente mata assim? (Bate a mão também).

Ta- Não, que acende aquela luzinha.

P- Vagalume?

Ta- (Parece confuso).

P- A professora é que dá aula assim (com esse barulho)?

Ta- Não.

PE- E porque você se lembrou desse bichinho?

Ta- (Não responde).

P- Onde você viu esse bichinho?

Ta- Ah, lá na igreja.

P- Na igreja que você vai?

Ta- Fica acendendo a luzinha assim...

P- Lá na minha casa já apareceu desse bichinho sabia?

Ta- Já vi ratinho, peixe, cachorro, papagaio...

P- Aonde você viu esses bichinhos?

Ta- Lá... (Não responde)

P- Você já foi no zoológico?

Ta- Já.

P- Você viu um monte de bichos lá?

Ta- Ah não, zoológico não, já fui num passeio.

P- E tinha bicho lá no passeio?

Ta- Não, só filme.

P- Só filme?

Ta- Dois (mostra com os dedos).

P- Aonde foi esse passeio?

Ta- Não sei... Não lembro.

P- Onde foi, não lembra?

Ta- Eu nunca fui no zoológico.

P- Nunca foi ao zoológico? Ah, eu vou falar para a dona Mari te levar. Você vai gostar de ver os bichos lá.

Ta- (Nada comenta).

P- Lá tem muito bichinho legal sabia?

Ta- (Permanece calado)

P- Será que a escola vai levar vocês um dia para o zoológico?

Ta- Não sei.

P- A escola já levou alguma turma para o zoológico?

Ta- Só leva no cinema.

P- A escola já levou as crianças no cinema?

Ta- Ah, ah (murmura que sim).

P- E você já foi no cinema?

Ta- Ah, ah.

P- Qual filme você assistiu?

Ta- Aquele que tava o cavalo e o *Sturti 2*. É engraçado (começa a sorrir).

P- É?

Ta- Ah, ah. Eu vi lá o gavião né, o ratinho pegou, desceu assim, ele caiu, pegou, foi uma cobra né, como mesmo que chama... A ave, não... como é mesmo?...

P- Como se chama?

Ta- Sei não, aí foi... não tem... presta nessa cidade uai! Ooohhhh! Caiu no cesto!

P- E foi engraçado o filme?

Ta- Ah, ah.

Tadeu conta o filme com empolgação, mas com bastante dificuldades em narrar os fatos com compreensão, esquece o nome de várias coisas, demonstra estar confuso.

A pesquisadora interrompe o diálogo porque Tadeu quer ouvir a gravação. Depois Tadeu pede para gravar mais.

P- O quê você quer falar?

Ta- Quero falar dos animais.

P- Quais animais?

Ta- O cavalo, tatu, ovelha, tubarão é... cachorro, tartaruga, golfinho...

P- Golfinho, qual mais?

Ta- Macaco.

P- Você conhece o macaco também, você já viu?

Ta- Ah, ah. Tucana, tucana né?

P- Tucano.

Ta- (Diz algo incompreensível)

PE- Qual o bichinho que você mais gosta Tadeu?

Ta- É... (pega uma dentadura de vampiro que estava em seu porta-lápis coloca na boca e brinca).

P- Vampiro!

Ta- Eu sou o vampiro e você vai ficar de castigo. (Guarda a dentadura).

P- Qual o bichinho que você mais gosta, você não falou ainda?

Ta- Gosto mais de tartaruga.

P- Tartaruga...

Ta- Ah, Filhotinho de cachorro.

P- Aqueles cachorrinhos bem pequenininhos?

Ta- Beemmm pequenininho!

P- Você gosta deles pequenininhos, porquê?

Ta- Ah,ah, cachorro grande também.

P- Você tem cachorro na sua casa?

Ta- Não.

P- Porquê?

Ta- Minha mãe não gosta.

P- O quê?

(...)

Ta- Está gravando? Gravando!

P- Você falou de animais que você conhece e que você não tem cachorrinho em casa...

Ta- Coelho! Filhotinho de coelho!

P- Você conhece um filhotinho de coelho? Você já viu um?

Ta- Ah, ah, a razão é... (incompreensível). Coelhoinho da páscoa de chocolate.

P- Você quer ganhar um coelho de chocolate para você comer na páscoa?

Ta- (Balança a cabeça dizendo que não)

P- Não quer?

Ta- ...Um coelho dessa cor (aponta para sua camiseta).

P- Que cor é essa?

Ta- Branco.

P- E você queria um coelho branco?

Ta- Queria...

P- Você queria pra ficar na sua casa?

Ta- Ah, ah.

P- Sua mãe ia deixar?

Ta- Eu vou juntar, eu já tenho um real. Eu tava no restaurante... que joga no lixo né, eu já ganhei um real. Só sábado e domingo porque os outros eu tenho aula. Aí, aí eu cato latinha também, meu pai leva lá pro homem e ganha dois real, três real. Eu vou juntar vinte real, eu vou juntar muito real sabia?

P- Que legal. Oh Tadeu você trabalha lá no restaurante é, sábado e domingo?

Ta- Ah, ah.

P- E o que mais você faz?

Ta- Uai trabalhando!

P- O que você faz lá no restaurante, você limpa, pega papel?

Ta- (Não responde e pede para ouvir a gravação).

Tadeu conversa todo o tempo desenhando o parquinho da escola na folha. Parece não conseguir conversar por um determinado tempo sobre um mesmo assunto, se distrai com facilidade.

P- Você vai desenhar mais aí no parquinho? Vai desenhar só os balancinhos do parquinho?

Ta- Não dou conta.

P- Você dá conta sim. Aqui, você desenhou os quatros balancinhos.

Ta- (Não diz nada e continua desenhando)

P- Tadeu, você se lembra que eu vi você balançando de olhos fechados?

Ta- Lembro.

P- E você balançava bem alto de olhos fechados não era?

Ta- Ah, ah.

P- E porquê você gosta de balançar bem alto de olhos fechados?

Ta- Eu gosto.

P- Porquê, o quê você sente?

Ta- (Não responde)

P- É bom?

Ta- Ah, ah.

P- Você pensa em quê quando você está balançando de olhos fechados?

Ta- (Não responde)

P- Você não tem medo não?

Ta- (Balança a cabeça que não)

P- Você sabe que eu não consigo balançar de olhos fechados? Eu não consigo igual a você, sabia? Não, eu não consigo.

Ta- (Olha para a pesquisadora e sorri)

P- Porquê que você consegue e eu não consigo?

Ta- Eu fico segurando aqui (mostra no desenho a corrente do balanço).

P- Você segura bem firme, não tem medo de cair não?

Ta- (Balança a cabeça que não)

P- O quê você fica pensando naquela hora?

T- (Não responde)

P- Fala pra eu pensar. Quem sabe eu consigo balançar igual você.

T- Eu gosto. (Desenha concentrado na folha)

P- Você está desenhando a chuva em cima da florzinha senão o sol mata as florzinhas?

T- Ah, ah.

P- Porquê o sol mata?

T- Porque ele é muito quente.

P- Você queria que sua mãe te desse esse nome mesmo Tadeu?

T- Ah, ah.

P- Sua mãe te falou porquê ela te deu esse nome Tadeu? Contou para você?

T- Ah, ah.

P- De quando você nasceu, contou?

T- (Muda de assunto) Agora eu vou pintar.

P- Pode pintar.

T- (Começa a pintar o desenho que fez).

P- No restaurante a sua mãe pega os pratos e você faz o quê?

T- Vou limpando.

P- Vai limpando os pratos?

T- Limpando não vou tirando o ... da colher, eu derramo assim oh (mostra como faz).

P- Quem te dá um real?

Ta- A dona de lá.

P- Ela te dá um real porque você trabalhou também? Todo sábado e domingo você vai ou só de vez em quando?

Ta- Sábado e domingo eu vou mas os outros eu tenho aula.

P- Você não gosta de faltar aula não?

Ta- Balança a cabeça que não.

P- Se você faltar o que acontece?

Ta- Sabe aquele dia que eu faltei, eu tava doente.

A pesquisadora observa que Tadeu está cansado e termina o diálogo. Ela pergunta se ele quer voltar para a sala de aula e ele pede para ir ao parquinho só um pouquinho e ela o acompanha até lá. Ele balança um pouco e depois corre e entra na sala de aula.

A pesquisadora encerra a atividade.

ENTREVISTA COM A ALUNA ADA

Entrevista gravada em fita cassete

21/10/02

A- Ada

P- Pesquisadora

A pesquisadora convida a aluna para sair da sala e ir para o pátio para ouvir uma história. É trabalhada uma história com o tema escola e após a leitura a pesquisadora conversa com Ada sobre o que ela faz na escola. A aluna começa a desenhar em uma folha.

P- Você vai pintar? Você gosta?

A- (Diz que sim com a cabeça)

P- O quê você não gosta?

A- Fazer tarefa.

P- Você não gosta de fazer tarefa?

A (Diz que não com a cabeça)

P- Porque você as faz?

A- Ah, porque tem que fazer, senão a minha tia conta pra minha mãe. Um dia eu não fiz tarefa, aí a minha tia contou para minha mãe e ela contou para o meu pai. Meu pai gritou comigo e eu chorei.

P- Outro dia você contou pra mim que você não gosta que grite, que um dia sua professora gritou e porque foi?

A- Ela gritou e eu tava ainda querendo, ainda apertando a letra pra falar a letra, que tava muito difícil. Aí quando demorou muito, um pouquinho, ela gritou comigo (diz com voz engasgada).

P- Como ela fez, como ela falou?

A- É difícil (esboça um pequeno sorriso nos lábios)

P- E quando ela gritou o que você sentiu?

A- Ah, assim, uma dorzinha aqui. (Bia sorri)

P- Como?

A- Uma bolinha que fica assim (põe a mão no pescoço). Eu não falei pra minha mãe ainda, é porque eu tô com medo.

P- E quando acontece de você ter essa bolinha na garganta o que você sente?

A- A bolinha desce e aí eu fico chorando.

P- Você chorou esse dia que ela gritou?

A- Chorei, toda vez que ela grita comigo.

A relação entre Ada e sua professora apresenta-se permeada de desencontros. Ada não consegue ler como a professora espera e o que consegue fazer não é aceito.

P- Toda as vezes você chora?

A- Tenho vontade de assim falar pra tia: Tia, eu não gosto que ninguém grita comigo, que eu choro.

P- E você não falou?

A- Pra minha mãe, não falo.

P- E porquê?

A- É porquê, é porque (pausa) eu falo para minha mãe falar pra ela.

P- Você falou para sua mãe falar?

A- Eu não falei pra minha mãe ainda, eu, eu quero falar pra minha mãe.

P- E porquê você ainda não falou pra sua mãe?

A- É porque eu tô com medo.

P- Você está com medo de quê?

A- Ela briga comigo, mas ela não vai brigar mais não, porque eu não vou falar também.

Ada demonstra desejo de falar com sua mãe sobre a questão da professora gritar com ela quando ela não consegue ler, mas parece estar insegurança para fazer isso, teme fazer reclamações, parece não ter espaço em casa para as queixas sobre a escola ou sobre a professora.

ENTREVISTA COM O ALUNO TIM

Entrevista gravada em fita cassete

04/02/03

Ti- Tim

P- Pesquisadora

Em uma atividade fora da sala de aula Tim conversa com a pesquisadora sobre a escola onde ele estudava antes de vir para a Escola do Bairro e como ele está hoje na nova classe.

P- E hoje como está com a professora nova, como é o nome dela?

Ti- Maria.

P- E como é com a Maria?

Ti- Ela é legalzinha.

P- Gostou dela?

Ti- Gostei.

P- E a tarefa que ela passando?

Ti- Facinha.

P- É? Você está conseguindo fazer?

Ti- Estou. Os meninos lá na sala: Ah, essa tarefa aí parece tarefa de Pré (escolar)

P- Eles falaram porque é facinha?

Ti- É. Eu queria ir lá na sala de informática de novo.

P- Você já foi lá e gostou?

Ti- Gostei (...)

P- E você está gostando dessa turma agora?

Ti- Estou.

P- Tim, o que a sua mãe falou de você passar de ano?

Ti- Disse que foi bom.

P- Ela gostou, ela falou alguma coisa?

Ti- Gostou. Não disse nada.

P- Suas irmãs passaram de ano também?

Ti- Uma passou e a outra não.

P- Qual que não passou?

Ti- A de 15 anos.

P- Ela fez qual série o ano passado?

Ti- A 4^a.

P- Esse ano ela vai fazer a 4^a de novo?

Ti- A 4^a de novo. Só falta mais 2 anos para eu alcançar ela. Eu vou fazer a 3^a e

a 4^a.

P- E porque você acha que ela não passou?

Ti- Porque, porque ela, porque ela todo dia mata aula. Ela mata dia sim, dia não.

P- Ah, porque ela mata aula. Você não mata aula não é?

Ti- Até hoje eu não matei nenhuma. Um dia eu matei porque bebi água, tava gelada e fiquei doente.

P- Você está tendo alguma dificuldade?

Ti- Não.

P- O ano passado você tinha dificuldades?

Ti- Tinha muita.

P- Muita, como era a sua dificuldade?

Ti- E aí eu não tava conseguindo ler certo, lia tudo errado. Agora leio certo.

P- Porque você acha que você melhorou?

Ti- Porque a professora dá muito tempo pra gente fazer tarefa.

P- Qual professora?

Ti- A Maria. A Nora não, dava só um minuto e um minuto é pouco não é?

P- É.

Ti- A minha professora mesmo dá é é é dá 35 minutos.

P- E aí você faz com calma?

Ti- Faço.

P- E aí você não tem dificuldade?

Ti- Não.

P- E o que a professora fala pra você?

Ti- Ela fala que eu tenho que fazer a tarefa mais certa, mais bonita a minha letra.

P- A sua letra não está muito bonita?

Ti- Não, pouquinho.

(Fala que está querendo entrar de férias)

(...)

A pesquisadora encerra a atividade.

ENTREVISTA COM A ALUNA BIA

Entrevista gravada em fita cassete

04/02/03

B- Bia

P- Pesquisadora

A pesquisadora conversa com Bia sobre as atividades escolares que Bia leva para casa.

P- O que você acha de ler as tarefinhas de casa?

B- Eu acho ruim.

P- Porque é ruim, o que sente quando está fazendo a tarefinha?

B- (Demora a responder) Eu sinto enjoada.

P- Enjoada porque? Você não quer fazer?

B- (Diz que não com a cabeça e muda de assunto)

Ela começa a falar sobre a mãe que as vezes a ajuda na tarefa com paciência.

P- Quando você consegue fazer a tarefa o que sente?

B- Sinto aguada por dentro.

P- O que você sente?

B- (Repete o que disse)

P- O que é se sentir aguada por dentro?

B- Com umas dorzinhas dentro.

P- E onde que dói?

B- (Não responde só sorri)

P- Onde dói, quando você sente essas dorzinhas por dentro?

B- Na minha garganta.

P- Isso acontece quando você não consegue fazer a tarefinha?

B- Aí minha irmã pega e me ajuda.

Atividade finalizada

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA B1

21/10/02

P- Pesquisadora

E- Eva

P-O que você diria que seja aprendizagem pra você? O que você pensa sobre isso?

E-Então, seria a criança aprender o que foi passado pra ela né? Cada um tem uma maneira de absorver aquilo. Uns tem mais facilidade, outros tem muita dificuldade. Então acho que é apreender aquilo que a gente quer passar pra eles, em conteúdo, é uma lição e mesmo uma leitura. Eu penso que aprender é ele entender o que a gente está buscando pra ele né?, Por exemplo, ler as palavras com dificuldades. Tem aluno que a gente explica uma vez e ele vai embora e já tem outros que têm maior dificuldade, então é esse que tem que trabalhar com ele mais. A gente tem que repetir muitas vezes a mesma coisa pra ver se ele apreende aquilo que o outro apreendeu na primeira. Então eu penso que a aprendizagem ela vem do sentido de absorver aquilo o que a gente quer passar pra ele, o que precisa passar pra ele né?

P-Quando você fala que a criança apreende o que é passado pra ela e você coloca que cada um tem um jeito de apreender, por que você acha que cada um tem seu jeito?

E-É porque tem uns que tem mais facilidade e outros tem dificuldades mesmo, grandes dificuldades. É por exemplo, a Ada. A Ada, ela veio desde que eu comecei o ano com ela, ela não sabia escrever nada, ela não fazia nada.

P-Nada?

E-Nada, nada.

P-Ela conhecia algumas letrinhas?

E-Alguma coisa, mas tudo que eu perguntava pra ela, ela falava que não sabia. Nada, nada, ela falava que não sabia. E eu pensava que eu... ela ia ter um, eu acho que eu estou com algum problema aqui na minha sala, ela não vai conseguir aprender porque ela não fazia nada, ficava de braço cruzado, quietinha e xingava e ficava brava sabe? Então eu achava que eu ia ter um problema muito sério com ela, de repente eu descobri que ela começou a aprender sabe? Mas muito lento hoje eu acho que ela está desenvolvendo bem,mas ainda precisa de muita coisa. Então a dificuldade que ela apresentou... Já tem outros meninos que começaram junto com ela que foi embora. Então, eu acho assim que cada um tem o seu tempo de aprender. O Joãozinho, por exemplo, ele com a dificuldade imensa (acentua) que ele tem, ele também eu achava que eu não ia dar conta dele...

P-Esses alunos que você diz que está assim com mais dificuldade, o Joãozinho que você diz que não consegue parar para fazer, a Ada que ainda carrega dificuldades dentro da sua avaliação, quando você pensa nisso e vai preparar uma atividade ou quando vai fazer um trabalho na sala, o que você pensa em relação a eles? E suas preocupações são levadas para a coordenação?

E-Quando eu preparo uma atividade, uma leitura, por exemplo, eu penso, eu coloco mais eles. O Joãozinho eu falo o nome dele não sei quantas vezes. Procuo chamar a atenção pra ver se ele presta atenção naquilo que se passa. Eu sei que muitas vezes passa batido, eu falo com ele, falo, peço pra ler e tudo, ele dá uma olhada só

assim e ele... (demonstra com gestos que o aluno não se interessa). Eu tava conversando com a coordenadora e tava falando que ele é muito visual, ele vê as coisas assim e ele já acha que sabe, é só dar uma olhada, tudo ele já acha que tá sabendo. Na hora que ele vai fazer sozinho sai, então.

P-E porque você acha que ele sabe, ele verbaliza, fala alguma coisa?

E-É. Eu acho que tenho que trabalhar muito com ele figuras sabe?, As figuras, eu vou usar essa estratégia pra ver se eu consigo ele ler. Aí eu preguei umas liçõeszinhas no caderno dele e eu percebi que ele já interessou em ler. Aí ele descobriu as leituras e na hora que ele lê uma palavra ele fala assim: eu dei conta tia, eu dei? Falei deu! Ta vendo como é *fácil é só você prestar atenção. Aí então eu acho que vou tentar trabalhar com ele agora nesse sentido, de mostrar pra ele coisas assim, pra ele relacionar, pra ver se ele consegue e parece que ele está entendendo mais ou menos. Não sei, minha esperança é que ele...

P-Qual é a orientação da coordenadora, como ela encara essa questão da dificuldade de aprendizagem na sua sala?

E-Não só na minha, mas também na outra...

P-Na outra 1ª série?

E-Na outra 1ª e até a 5ª série, tem menino com dificuldade de leitura. Eu conversando com a professora da 5ª série, ela estava me falando isso, que os meninos estão chegando na 5ª com dificuldade de leitura. Estou basicamente com esses meninos trabalhando com eles é a leitura, o tempo todo trazendo leitura, lê livros, reproduz historinhas, tudo pra ver se consigo tirar essas dificuldades deles, mas é muita dificuldade mesmo, com relação a leitura, lê e entender o que leu né?

P-Quando o aluno faz essa relação de entender o que leu, você acredita que ele já está superando, como que é?

E-Eu acho, eu acredito porque quando ele lê o texto e entendeu o que está pedindo, a gente questiona o texto e ele começa a responder, a gente vê que ele está entendendo o que está lendo né? Já está com uma leitura mais solta, então tem uns que estão presos ainda que *não conseguem ler o texto da primeira vez, tem que ser várias leituras pra ele ler o texto.

P-Para ele ler o texto sozinho ou com ajuda?

E-Com ajuda.

P-Com a sua ajuda?

E-É, eu tenho que ler o texto, ele lê, depois a gente lê em conjunto, aí coloco todo mundo pra ler.

P-Com Ada e Bia, como você vem trabalhando com elas dentro das dificuldades delas?*

E-Quando ela está com dificuldades na leitura ela pode desenvolver a escrita, pra copiar ela boa, copia direitinho, mas não sabe o que está copiando né? Então eu tenho que *desenvolver a leitura e a escrita pra ele copiar, escrever, mas saber o que está escrevendo. Uma das estratégias que eu uso muito é a leitura individual.

Eu tomo a leitura, eles têm uns livrinhos, eles têm uns textinhos até bons, uns textinhos pequenos e eu tenho também uns textos individuais que eu recorto e trago pra eles lerem. Então eu tô tomando leitura, ponho pra ele, então eu senti que eles estão melhorando.

P-Melhorando depois dessa leitura mais individual?

E-Mais individual. E também eles gostam muito de historinhas, contar muitas historinhas, ler, eles ficam interessados de ler o livro depois que eu conto eles querem pegar o livro pra ler. Aí então eu senti que eles melhoraram bastante.

A professora busca outras estratégias de ensino através dos contos literários, pois ela percebe que o conto estimula os alunos a ler e mexe com a imaginação deles. Por isso esse pode ser um bom recurso no estabelecimento de uma relação mais afetiva entre educador e educando. Porém, a professora, em seu discurso, não se refere a essa possibilidade.

P-Que avaliação você faz agora de Bia, como ela está hoje?

E-A Bia também é um outro caso que eu tinha e que eu achava que eu não ia *conseguir fazê-la ler. Quando ela chegou não tinha passado ainda pelo Pré, ela passou assim, ela chegou na metade do ano, pegou algumas aulas, mas faltou muito (ênfatisa). A professora estava me falando, quando ela chegou aqui era zeradinha, ela não sabia, não conhecia o alfabeto, não conhecia as vogais, não conhecia nada.

P-Ela é do meio rural, vive até hoje lá?

E-Vive até hoje lá. É uma chácara. E aí ela, pra tudo ela tinha dificuldade demais, nem o cabeçalho, nada, o nome não copiava nada. Aí foi fazendo guaratuja, foi melhorando, aí começou a aprender o alfabeto, troca letra ainda. Contagem? Os numerais? Não conhecia nada dos numerais, nada, nadinha. Eu comecei a contar com ela de 1 a 9, ela não conhecia os numerais e hoje ainda ela tem dificuldades, mas já melhorou. Ela já consegue fazer continhas, já consegue perceber se tem menos ou se tem mais. As vezes ela troca o sinal de menos, ela ainda troca, ela faz a continha de mais e eu falo, Bia não é! E ela, ah, é! Aí ela se lembra. Ela... é muita dificuldade mesmo, muita.

P-O que a família te fala de Bia? Ela vem a escola?

E-Sempre vem um tio buscar as atividades, ela tem um primo também, aí o dia que o tio vem ele pergunta por ela, mas o pai dela nunca veio, nem a mãe não.

P-Você nem os conhece?

E-Não. Aliás, a mãe dela veio no início de ano só e depois nunca mais.

P-Você mandou recado para ela vir?

P-Não, não.

P-Você acha que a família não vem?

E-Eles não vem e eles não entendem, não entendem. Ela leva tarefa para casa, ela fala que não dá conta de fazer porque não tem quem ensine. Eu até nem quase passo tarefa pra casa porque tem sempre esse problema. São quase 30 alunos, se eu dou a tarefa para cada um, chega cinco aqui. Então não compensa, a gente gasta papel, gasta tempo fazendo as atividades e não tem retorno. Se vem cinco é muito das que eu peço. Então eu nem costumo passar, o que eu tenho que fazer eu faço aqui mesmo.

P-E a família da Ada é da mesma forma?

E-Não, a Ada, a mãe dela já é, olha bem, vem sempre, procura saber como ela está.

P-Sempre pergunta?

E-Sempre pergunta, ela é interessada, ajuda ela bastante.

P-E você coloca as dificuldades da Ada pra mãe?

E-As vezes ela... ela não tem é paciência com ela. Tem dia que ela vem busca-la e ela está copiando, ela não deixa ela terminar, ela senta e vai fazer pra ela. Ela copia pra ela, não deixa ela terminar. Aí eu falei pra ela, pois é mas você não pode fazer isso porque ela vai ficar sempre esperando você chegar pra você copiar. Tanto é que é verdade, ela espera a mãe dela chegar pra ela terminar, ela nunca termina. Aí eu falei pra ela que eu não ia deixar mais porque os outros meninos vêem e querem também, e ela não desenvolve. Eu falei não, o ano que vem se ela for para a 2^a,ela tem que dar conta pelo menos disso.

P- De copiar...

E - De copiar, fazer o cabeçalho direitinho né? A professora passar uma atividade e ela dar conta.

A professora fala sobre Joãozinho e sua família.

P-Como é que você está vendo, porque aqui é ciclo, ciclagem não é? Como é que você vê esse processo? Temos mais um mês e pouco de aula, aqui deve ir até o meio de dezembro?

E-É.

P- Até o dia quinze? Por aí?

E -Até o dia vinte, vinte e dois.

P-Então, vamos dizer mais dois meses de aula, quase dois meses... Como você vê os aluninhos, é, no esquema que eles estão indo, dentro desse processo, eles indo pra 2^a série?

E-Esses com mais dificuldades eu até pedi ao professor dinamizador pra gente fazer um trabalho com esses meninos com mais dificuldades, pra ele me ajudar a reforçar a leitura. Enquanto eu dou uma atividade aqui ele vai para uma outra sala com esses meninos, eu já comecei semana passada, sexta-feira passada ele já tomou leitura de Joãozinho e de uma outra menina. Eu pedi pra ele reforçar esses meninos.

P- Aí ele vai trabalhar com eles?

P- Ele vai trabalhar com eles no mesmo esquema que eu vou trabalhar de leitura e escrita.

P-Esse dinamizador vem uma vez por semana?

E-Uma vez por semana.

P-Ele fica uma tarde inteira?

E-Ele fica uma metade de uma tarde. Aí enquanto ele fica com esses meninos, eu pego esses com dificuldades e tomo leitura.

P-Ah, enquanto ele está com o grupo você pega os com mais dificuldades e faz um trabalho separado.

E-Sim e no outro período é o professor de educação física que fica. E aí eu continuo com eles, o meu planejamento, na verdade, nem acontece aqui, porque eu fico é com esses meninos.

P-Porque é o dia de você planejar?

E-É o dia de eu planejar. Aí eu fico com eles, aí eu vou trabalhar por exemplo, eu vejo a dificuldades deles troca de “P”, o “D” e o “T” na hora de ler. Na terça eu já sei que vou trabalhar essas dificuldades. O “CH”, o “LH”, o “NH”, eles tem muitas dificuldades também né, na leitura e eu estou sempre falando todo mês que eu

vou trabalhar, que eu vejo o “NH”, o “LH”..., esses meninos especificamente têm dificuldades na hora de ler na hora que eles encontram o “CH”, “LH”, o “NH”, “QUE”.

P-Issso impede que eles façam a leitura?

P- É.

P-Você percebe nesses alunos, na Ada, na Bia, no André, no João, algum sentimento de incapacidade ou de constrangimento, eles demonstram isso para você?

E -Não, não.

P- Incapacidade, falta de confiança de ler?

P- Confiança eles não têm não, tanto é que quando eles vêem uma atividade diferente eles falam “como que faz?” Entendeu? “Como que faz?”Aí eu falo você já leu? Ele não lêem o enunciado eles não conseguem fazer por conta deles, eles têm medo. Aí enquanto a gente não falar vamos ler aqui então, aí quando eles vêem “ah, é isso?” É, mas... a Ada, esses meninos mais... são inseguros, muito inseguros.

P-Você percebe isso? Insegurança?

E-Tem que estar sempre reforçando eles, sempre, todas as vezes que vai fazer a atividade que eu quero ver eles fazerem tem que estar falando você dá conta, vamos tentar vamos fazer. A Ada mesmo, nossa! tudo ela falava que não dava conta, “não, não sei, não dou conta”, “não, não sei, não dou conta” e não fazia e ela emburrava e não fazia.

P-E o que você fazia?

E-Eu ia conversar com ela, pedia para ela tentar fazer, falava vamos tentar fazer pegava na mão dela, no começo, pegava na mão dela, ela só fazia se eu pegasse na mão.

P-Ela fez o Pré-escolar?

E-Fez.

P-E no Pré-escolar também era assim?

E-Era. Eu conversei com a professora, porque a gente conversa muito sabe? E ela me falava que era terrível lá.

P-Ela tinha muitas dificuldades?

E-Muita dificuldade, mas ela era agressiva, ela emburrava, ela emburrava e ninguém tirava ela.

P- O Pré-escolar aqui faz atividades assim como a 1^a, copia do quadro, textos pequenos?

E-Esses menininhos aqui que estão bons aqui de leitura vieram dessa mesma turma *dela, ela, o João e é da mesma turma dela. Uns já chegaram aqui, de ler, não tem dificuldade nenhuma de leitura, a parte de leitura que eles tinham que aprender ele viram lá. *Então aqui é só para reforçar mesmo, as dificuldades, a ler tudo, porque a professora trabalhou muito com eles. Aquele esquema de letra maiúscula... Olha aqui, essa atividade mesmo era dela, ela trabalhava muito assim.

P-No Pré?

E-É, tirar palavras do texto, reconhecer, então a gente trabalha dessa forma.

(Uma aluna entra na sala e entrega a pesquisadora um caderno para que ela entregue para a professora).

P-Então a Ada já tinha, a professora já colocou que do Pré ela já tinha dificuldade?

E-Ela tinha dificuldade.

P-E a Bia não deu para você fazer a avaliação?

E-Não deu pra fazer porque ela veio assim de um período que ela faltava muito.

P- Ela fez meio período do ano?

E-É, ela fez meio período do ano só. Então ela chegou aqui com muito defasagem mesmo.

A professora fala de João.

E-Se eu tiro ele da Educação Física, eu sempre aproveito esse período para eu tomar leitura daqueles mais difíceis, com mais dificuldades, ele então se eu tirar ele da Educação Física para fazer uma leitura, nem que eu deixe ele ir depois, nossa! Ele chora, ele grita, ele esperneia.

P-Ainda hoje ele faz assim?

E-Ainda hoje, só que agora menos, ele não faz tanto escândalo como ele fazia antes.

P-E porque você acha que ele mudou?

E-Porque ele mudou? Ah, não sei, não sei se ele quer aprender, não sei... Quando ele começa a gritar eu desorientava...disseram que o irmão dela dá o mesmo trabalho de manhã, disseram que é impossível o menino... ele chega aqui ele já entra, pula aqui tudo, não, se deixar você precisa ver... então é o mesmo estilo dele (de João). Então eu penso que é problema estrutural mesmo lá da família, é falta de limite! Um *limitzinho* que tem o menino, o comportamento dele é outro né? Eu que penso assim, não sei, talvez eu esteja errada.

P- Vocês tem programa de recuperação paralela para os alunos em outro horário?

E-Eu atendo aqui no meu planejamento, no dia do meu planejamento que é na terça-feira é que eu fico com eles, fico aqui trabalhando aquelas dificuldades mais graves que eu sinto quando vou tomar leitura, que eles não estão dando conta de escrever. Amanhã mesmo eu vou ficar com eles, vou trabalhar com eles a escrita, produção de texto no quadro e eles me ajudando a escrever, pra fazer uma produção coletiva pra eles me ajudar a escrever e mostrar pra eles como é que eles vão desenvolver a escrita né? Eles têm muitas dificuldades.

A professora começa a falar sobre João e André.

P-Você tem mais alguma coisa que te chamou a atenção nessas crianças, principalmente na Bia, na Ada, João, André e que você acha importante eu saber?

E-O André até que ele é espertinho de pegar apesar de ter vindo da Bahia, tem uma dificuldade imensa, agora ele já melhorou bastante.

P-Ele veio da Bahia?

E-Veio da Bahia, veio do interior mesmo da Bahia, lugar assim muito atrasado, ele chegou aqui, nossa! Ele não fazia nada, nada. Agora a Bia e Ada vejo assim que elas tem muitas dificuldades nas questões lógicas, fundamentais. É, trabalhar com elas assim eu tenho tanto, eu tirei tanto, ela custa a pegar o que você está pedindo. A escrita dos numerais eu venho trabalhando com eles, você vê, de um a cem já, com os outros

meninos eu vou além com eles eu estou de um a cem ainda. Na hora que eu falo trinta, ela (refere-se a Bia) fica louquinha até que ela, eu falo você lembra do trinta? Aí tem sempre um que fala, não agüenta, eles falam é o 3 e o 0, e aí ela fala trinta é o 3 e o 0. Aí eu falo, que eu estou trabalhando dezena né? Uma dezena é dez e duas dezenas é quanto? E três dezenas? E vou fazendo assim. Mas ela tem muita dificuldade, todos esses.

P-Esse grupo?

E-É. Na hora de armar conta... (Uma aluna chega na sala e vem falar com a professora).

Depois eu vejo, espera aí um pouquinho, tá, agorinha (diz ela para a aluna). A hora que eu vou trabalhar eu falo sem parar, vou andando e vou olhando o que eles estão errando e vou chamando a atenção daquilo. A gente fala demais, nossa! Como a gente fala! Acho que de tanto repetir vai aprendendo né? E eu estou sempre chamando a atenção...eu trabalho sem parar com ele na matemática.

P-Eu vejo que você faz um trabalho individual intenso, todas as suas aulas você vai nas mesas, de mesa em mesa fazendo esse trabalho e se você faz é porque você dá importância pra ele. O que você acha, porque isso é bom, porque você faz esse trabalho individual na hora que eles estão elaborando tarefa?

E-É porque é nesse momento que eu vejo se ele está dando conta ou não. Eu falo, a gente passa no quadro, põe eles pra fazer, eles copiam mas eles não entendem o que eles estão fazendo. As vezes estão copiando do coleguinha, então na hora que eles está fazendo, tentando fazer, é nessa hora que ele aprende não é? Eu falo assim bola, por exemplo, bola e ele pensa que é o "p" ou pensa que é um "b", até as vezes vai lá e põe, eles trocam ainda... Esse momento agora ele não vai esquecer mais, eu acho.

P-Como é essa questão da cópia do coleguinha?

E-Você acredita que eles já sabem como fazer para os coleguinhos dar cola pra eles? Ele chega, tem menino que é tão esperto que pede pro coleguinha e fala assim oh, faz pra mim, faz pra mim, manda o outro fazer, eu te dou isso, te dou aquilo.

P-Ele promete coisas?

E-Promete, desse jeito, agora mesmo eu trabalho com o ensino médio de manhã, a gente fala dos meninos lá de manhã que é adolescente ser esperto e esses daqui já na 1ª série já estão espertos demais. Já sabem fazer barganha. Lá fora te dou laranjinha, coisinhas a toa mas pra eles tem valor né?

P-Esses menininhos com mais dificuldades eles copiam do coleguinha?

E-Não, eles até que ainda não têm essa malícia ainda não, os outros que são mais espertos, eles não têm ainda não, essa malícia não.

P- Eles não copiam do coleguinha?

E-Não, não copiam não.

P-O colega não ajuda?

E-Não, só se ele pedir, se ele pedir ele ajuda. Por exemplo, eu gosto de pôr uns que são iguais pra sentar juntos, porque se eu pôr um diferente, um não faz, o outro não tem paciência de ajudar, aí ele vai lá e fala é assim ó e vai lá e faz.

P-Se você colocar um com dificuldades ao lado de outro que não tem dificuldades?

E-Ah não, aí o outro faz pra ele, porque ele não agüenta, não agüenta, vamos escrever isso assim, elevai lá e faz, apaga e faz. Você é burro, você não escreve, olha é assim.

P- Aí você coloca um perto, como você agrupa?

E-Um com o mesmo nível. Se ele está silábico é silábico com silábico e se está pré-silábico é pré-silábico com pré-silábico. Porque aí um ajuda o outro, trocando, fazendo as hipóteses deles. Se eu colocar um silábico com um pré ele não tem paciência de ajudar o outro, já tentei e já mudei a estratégia por isso, porque eles não têm paciência... impede o outro de pensar. Então eu penso que se eu pôr eles assim mais ou menos no mesmo nível ajuda mais porque eles estão na mesma dificuldade.

A pesquisadora finaliza a entrevista.

*A compreensão de aprendizagem é colocada pela professora como a assimilação por parte do aluno do que é passado pra ele. O professor detém o conhecimento e o transmite à criança que deve apreendê-lo de forma a valorizar sempre a relação professor-ativo e aluno-passivo, transmitir e receber, onde a criança não encontra espaço para fazer tentativas, assim, não se sente sujeito nesse processo. A aprendizagem acontece em sentido único, o professor passa o conhecimento e o aluno absorve ou não. *“A aprendizagem ela vem do sentido de absorver aquilo o que a gente quer passar pra ele, o que precisa passar pra ele né?”*. É um processo repetitivo em que o professor tenha que fazer a mesma coisa várias vezes para que a criança aprenda, o que pode subestimar a capacidade dela. *“A gente tem que repetir muitas vezes a mesma coisa pra ver se ele apreende aquilo...”*.

Na visão da professora o processo de aprendizagem só começa quando a criança passa pela escola, as experiências de vida da criança, que antecedem a sua entrada na escola, não são consideradas. *“Quando ela chegou aqui era zeradinha, não conhecia nada...”*.

Em relação à aprendizagem de Ada a professora coloca que ela apresenta muitas dificuldades. Foi a primeira aluna a ser nomeada em sua entrevista, como aluna que a preocupa, uma criança que aprende de forma muito lenta e que chegou na escola sem saber “nada”.

Bia é uma criança que, na opinião da professora, também chegou na escola sem saber nada. Para ela, a condição de Bia como oriunda do meio rural contribui negativamente em seu processo de aprendizagem, como se o meio a impedisse de aprender como as outras crianças do meio urbano. Essa afirmação aparece com frequência nos trabalhos sobre a questão do fracasso no ensino público segundo Maria Helena de S. Patto.

CONVERSA INFORMAL COM A PROFESSORA DA TURMA B2

21/10/02

P- Pesquisadora

N- Nora

P- Nora, como está o Tadeu na escola?

N- Ele é o caso mais preocupante, não tem interesse na aprendizagem, é muito inquieto e sai muito da sala. Não fazia nada no caderno, agora que está despertando um pouquinho para o aprender. A mãe veio três vezes na escola e disse que ele teve problemas no nascimento e que vai trazer o laudo médico.

P- Quando você soube disso? O que pensou?

N- Eu percebi que ele precisa de um tempo maior para aprender. Ele é agressivo, bate nos meninos.

P- Até o final do ano, como você acha que vai ser o desenvolvimento dele?

N- Tenho pouca esperança.

P- Como a escola é organizada em ciclos, no final do ano ele vai para a 2ª série ou 3ª etapa, não é?

N- Sim, mas eu vou tentar retê-lo. Se a mãe trouxer o laudo eu consigo, se não, ele vai para a 2ª série.

P- O que você percebe nele? Algum sentimento diferente?

N- Desinteresse. Ele é mais envolvido com brincadeiras, não quer aprendizagem, não. (...) O padraço disse que ele não ouve ninguém em casa.

()

CONVERSA INFORMAL COM A PROFESSORA DA TURMA B2

23/10/02

P- Pesquisadora

N- Nora

P- Você diz que Tim tem dificuldades. O que te leva a acreditar nisso?

N- Ele é bonzinho, mas é estranho, parece que não é muito normal, não. Vem para a escola com os sapatos trocados. Você já viu isso? Um menino grande desse calçar os sapatos errados?

P- E porque você acha que ele é estranho?

N- Não sei, acho que tem algum problema mental, sabe?

(...)

ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Gravada em fita cassete 08/11/02

P- Pesquisadora C- Coordenadora Lia

P- Lia, você é a coordenadora pedagógica da fase? Seria da fase?

C- Seria do Ciclo 1.

P- Seria do Ciclo 1?

C- Seria do Ciclo 1. Consiste em um ciclo.

P- E cada Ciclo tem um coordenador?

C- Sim. Tem um grupo de professores específicos também. O Ciclo 2 já aumenta o número de professores por disciplina, por área, né?

P- Ah, sim.

C- Por exemplo, a gente trabalha a partir da terceira série, que seria a antiga terceira série da primeira etapa do Ciclo 2. Passa a ter professor de inglês, então seria por aula e não por dias de trabalho no caso, né, diferentemente do ciclo um.

P- Tá. Então Lia, esta questão do ciclo, como você vê esse sistema implantado pelas escolas, no caso aqui?

C- É uma proposta muito interessante porque ela humaniza né, assim, o ensino de maneira em geral. Por que? Porque antigamente tinha toda aquela coisa de tradicional. Agora não, agora tá bem diferente. É um proposta interessante sim. Agora, o que emperra o trabalho, o que dificulta é a própria aceitação desses profissionais que trabalharam a vida toda no ensino tradicional, pra tarem mudando. Essa resistência à mudança. Então, alguns trabalham dentro do sistema construtivista e também humanista, nessa linha nova, mas outros não. Outros já mantém o tradicional, meio que disfarçado, entendeu? Pegam coisinha aqui, outra ali.

P- Têm dificuldade de tá trabalhando com as mudanças.

E- Agora em termos de aprendizado seria interessante também se a estrutura fosse favorável, porque outra coisa também que dificulta muito o trabalho, né? Por quê? Porque propõem muitas coisas que a vezes escola não tem condição. Tira um pouco da autonomia da escola. Os alunos também, eles não tem a consciência dessa mudança. Até os próprios pais também sempre eles vêm, eles pedem boletim, né? Boletim da criança. “Cadê? Cadê as notas?”. Então seria tipo um trabalho de conscientização tanto da comunidade, né? Dos pais em geral, quanto dos próprios alunos também. E aí eles ficam indignados com a questão do aluno não ter mais que fazer prova, ou o aluno não reprovar. Tem pai que vem aqui e pede pra: “Não, meu filho não tem condição. Ele tem que ficar.” Tem outros que já, né, se entende. Já acham que é bom pro filho. Geralmente isso é só no final do ciclo que acontece. Então, a dificuldade é essa, mas a proposta do ciclo é que dentro de três anos o aluno venha a alfabetizar.

P- O ciclo dura três anos.

C- Exatamente. Por exemplo, Ciclo 1, compreende a Alfabetização, a Primeira, a Segunda Etapa e a Terceira, que seria correspondente à Segunda Série do Ensino tradicional. Então ele não tem mais aquela questão dele

ter que aprender a ler e a escrever na Primeira Série, depois só conteúdo da Primeira e conteúdo da Segunda Série. Não seria isso mais. Seria um processo contínuo. Ele tem desde quando ele entra na escola até a Terceira Etapa do Ciclo 1 pra poder aprender a ler, a escrever, a desenvolver. Então nós não podemos reter esse aluno, nem no final da Primeira Etapa, nem no final da Segunda, somente no final da Terceira Etapa, que corresponde à Segunda série do Ensino tradicional.

P- Aí vocês podem reter, através de uma avaliação se eles não tem condições de ir pra segunda série?

C- Exato. Aí sim. É feito um relatório discorrendo todo o processo, o que foi feito com o aluno, que trabalho se desenvolveu, qual o nível de avanço, o grau de avanço que o aluno teve. E aí, se o grupo entra num consenso de que deve reter o aluno ele... Mas aí se no ano posterior ele desenvolver mais, ele tem a possibilidade de estar sendo avançado, caso, dependendo do desenvolvimento dele.

P- Nara, como que é o acompanhamento das dificuldades que vão surgir durante esse processo? Há um acúmulo? Como é que é isso? Que foi feito a partir das experiências que vocês tiveram nesses anos aqui?

C- Como que é trabalhada a dificuldade do aluno?

P- Porque assim, a dificuldade, há uma acúmulo... muito tem se falado que no final do Ciclo 1 há um acúmulo de dificuldades de três anos porque não houve a retenção, então houve um acúmulo de dificuldades. Aí, é, como vocês têm trabalhado diante disso? Há esse acúmulo de dificuldades ou as dificuldades vão aparecendo.

Como vocês trabalharam isso?

C- Não, cada um tem seu ritmo de desenvolvimento próprio. Então é, tem alunos que desenvolvem só na terceira etapa. Então, é uma coisa meio difícil de você diagnosticar ou determinar que seja assim. Agora tem outros que já passam os três anos do Ciclo e não conseguem aprender. Então, é o caso que ele é retido e no ano, né, junto com o relatório vai, em anexo, a proposta de estar se atendendo esse aluno de forma (...) E é feito, como a gente tem um aluno chamado Lúcio, ele tem dificuldade, ele tem um canal obstruído do ouvido, então ele fala, da forma... ele escreve da forma que ele fala. Por exemplo, “chave” ele escreve e fala “save”, né, devido a esse problema dele.

P- Ele não escuta bem?

C- Não. Então, ele é um aluno que teve toda essa dificuldade, essa deficiência na aprendizagem, durante esses três anos, ficou retido e esse ano ele continua no problema. Só que é uma coisa que não é a nível pedagógico mais. É algo que tem que ser acompanhamento fonoaudiológico e tal. Então são essas coisas assim. Agora esse aluno, quando a gente detecta que ele tem determinada dificuldade, na primeira fase, Na primeira etapa do Ciclo, já é trabalhado aqui com ele em cima da dificuldade. Aí que entra aquela questão do reagrupamento que a gente faz, né? Entra a questão do atendimento individualizado. E agora a professora, com a presença do dinamizador, ela tem condição de tá atendendo esse aluno de forma individual. Ela pode tá pegando e trabalhando com ele.

P- Na hora que o dinamizador tá com a turma ela pega aquele aluno que precisa do atendimento individual?

C- Ela pode estar fazendo isso, né. E também assim, em outras ocasiões também, na própria sala, enquanto a turma tá desenvolvendo uma atividade ela pode ir na pessoa, ela pode tá fazendo esse atendimento ao aluno.

Ele tem, tá tendo espaço pra isso, mas como começou esse ano, é algo que a gente não pode falar, né?

P- O Ciclo?

C- Não, o dinamizador.

P- Ah, entrou esse ano.

C- É, começou esse ano. Até o ano passado não. A grande dificuldade era essa, o professor não tinha esse momento de estar planejando sua atividade e não tinha esse momento de estar cuidando do aluno.

P- Ele planeja quando o dinamizador tá com a turma dele? Nesse momento?

C- Exato. Aí ele tem um dia de plantão pedagógico, ele tá presente na escola, mas ele está desenvolvendo outras funções que não sejam a sala de aula.

P- Quem? O dinamizador?

C- O professor referência. Cada professor referência e o dinamizador têm um dia na semana que ele fica fora de sala.

P- Uma tarde.

C- Exato, uma tarde toda, né. Então, por exemplo hoje, hoje seria a Felícia e a Alba. Elas estão no plantão, para troca de experiências, enquanto o dinamizador e o professor de Educação Física revezam os horários para poder cobrir essas turmas. Aí nos outros dias também da mesma forma. Aí tem professor que opta por estar atendendo esses alunos no dia do dinamizador. Aí ele senta assim, na porta da sala mesmo, chama aluno por aluno, faz o diagnóstico periodicamente, faz também acompanhamento, abarca de frente ali a dificuldade, o problema que o aluno tem. Esse ano tá bom nesse sentido. A gente tem conseguido bons resultados mesmo.

P- Você acha que foi um avanço?

C- Exatamente. Agora, o ano passado foi mais difícil porque não tinha esse momento.

P- O professor referência ficava o tempo todo na sala de aula?

C- Exatamente. Ficava e tinha só o horário de Educação Física e Artes, mas eram horários assim, curtos, de 45 minutos, de 50, dependendo do dia. E aí ele não tinha tanta oportunidade. Geralmente ele optava por estar planejando as atividades nesse momento.

P- Lia, o que você pensa sobre a aprendizagem? O que significa pra você essa questão da aprendizagem?

C- Uma das coisas que o ciclo diz que eu concordo plenamente é que é um processo contínuo, né? Algo que...o aluno já traz muita coisa de fora, muito conhecimento, uma bagagem muito grande e que a aprendizagem é, se dá como pequenos tijolinhos que você vai construindo, né, a paredinha, até que ele até que ele atinja ali o ponto, o objetivo. E é um processo muitas vezes lento, outras vezes é mais rápido. Vai também muito da forma com que o professor aborda o conteúdo, da forma como o professor transmite o conteúdo trabalhado, né? Então, a aprendizagem ela é algo assim que depende não somente do aluno estar aprendendo, depende da dinâmica do professor, depende do carisma que ele tem. É poder atingir esse objetivo.

P- E o que é dificuldades de aprendizagem? O que você pensa?

C- Eu acredito que um dos fatores, dois fatores que são muito, fortemente relacionados com a deficiência na aprendizagem seria a auto-estima dos alunos e também é, a questão familiar, social dele, o que ele vive fora do ambiente escolar. Geralmente o que ele vive lá, ele transmite aqui dentro. Tanto no relacionamento social, né? Na socialização dele, que ele não vai bem, ele não aceita os colegas, ele passa exatamente aquilo que ele recebe em casa. Se ele é espancado em casa, ele é agressivo na escola. E aí, o que acontece, ele devido a

isso, ele desenvolve uma série de outros problemas que causam então, um problema na aprendizagem, que é o problema pior. Assim como eu acredito que uma vez trabalhada essa dificuldade também de socialização já é meio caminho andado pro aluno tá aprendendo. Trabalhar a auto-estima dele.

P- Você percebe muito essa questão da auto-estima?

C- Com certeza.

P- É, que tipo de problema na auto-estima? Assim, baixa auto-estima, ele não confia nele?

C- Tem aluno que simplesmente não tem auto-estima, não tem. Aluno que é... o próprio jeitinho dele, a carência que ele tem já te mostra isso. Às vezes o aluno não tem aquela coisa, aquela afinidade com professor, ou de chegar, ou aquele impulso de chegar e dar um abraço alguma coisa assim, então ele vai passar isso através da agressividade. Não aceitar a turma, não aceitar o professor. Ai ele sai, bate no colega, ele quebra alguma coisa, ele não pára quieto no lugar, ele não aprende. Como a gente já teve casos de aluno que a gente achava que ele não tinha aprendido praticamente nada, quando foi ver o aluno tava lendo, entendeu? E sem fazer nenhuma atividade dentro de sala de aula. Então, era algo assim, como protesto era como se ele escondesse a capacidade que ele tinha de aprender. Então eu acredito que o fator social e a falta de auto-estima, a baixa auto-estima também, ela tem sido o maior vilão da questão da aprendizagem, da dificuldade de aprender.

P- E você falou que a escola tem feito, tá tendo alguns procedimentos em prol desse atendimento mais individualizado pra esses alunos, né? A vinda do dinamizador foi pra dar mais tempo pro professor também com isso, né?

C- Sim.

P- Pra dar esse atendimento individualizado pra essas crianças com dificuldade. É, mas qual é assim, de fato, qual é a pratica que a coordenação pedagógica dá para os seus professores a nível de acompanhamento desses alunos? Além desse trabalho que você falou no momento do dinamizador, que ele pode tá pegando esses alunos pra fazer atendimento individual, qual é o outro procedimento que a escola coloca, disponibiliza para o professor tá fazendo um outro tipo de trabalho, ou a escola tem um projeto já em andamento para trabalhar com essa questão das dificuldades?

C- Como eu disse é um processo novo essa questão da presença do dinamizador na escola. Então é, nós estamos trabalhando basicamente em cima disso: tanto o professor referência trabalha com o aluno em dificuldade, como dinamizador também, no dia do plantão dele ele atende a esses alunos. E tem a questão do reagrupamento.

P- Fala um pouquinho mais sobre reagrupamento.

C- Reagrupamento, a gente experimentou várias formas, né, de estar fazendo com que a gente avance essas crianças que tão com mais dificuldade. Então nós tentamos formas de estar separando em níveis de dificuldades. Sistemas de oficinas também, a gente tentou, mas como é algo assim que depende muito do coletivo, às vezes emperra na aceitação do grupo, por exemplo, a participação de alguns, que fazem a diferença, deixa a desejar. Então foi a experiência que a gente teve. E agora, nesse semestre, a gente tá experimentando uma forma nova. A gente tá... nós separamos por nível de dificuldade, pra poder tá atendendo com atividades direcionados mesmo ao que ele possui ali, de dificuldade e nos dias de plantão as

também professoras vão estar tanto, por exemplo, nós estamos com um reagrupamento hoje, segunda-feira, da Terceira Etapa do Ciclo. Seriam as três Segundas Séries, anteriores, do Ensino tradicional. Então nós separamos: a Célia esta com os alunos bons; a Vâni está com aqueles alunos intermediários, que não estão com tanta dificuldade, mas precisam aprimorar, a questão de produção de texto, leitura; E a Kênia ficou com os alunos que estão com mais dificuldade, maior dificuldade na aprendizagem.

P- A Kênia é uma professora-referência de uma das turmas?

C- Isso, de uma das turmas. Então nós separamos, né, em grupos e aí temos o apoio também da bibliotecária. Ela pega alguns alunos pra tá fazendo trabalho de leitura com eles na biblioteca.

P- De qual grupo?

C- De todos. Ela pega um pouquinho de cada e leva pra fazer esse trabalho. Ela tá revezando. Cada segunda ela pega um pouquinho. Aí, na terça-feira tem o plantão da professora Maria Eugênia. Ela vai pegar esses seis alunos que a gente selecionou, que estão com maior dificuldade no aprendizagem e durante o plantão dela, durante duas horas, ela vai estar dando atendimento individualizado pra esses alunos. Na quarta-feira também, a professora Vaní também pegará esses mesmos meninos pra estar trabalhando. E na quinta, a professora Célia. Então, foi uma forma assim que a gente achou de todos os dias, praticamente todos os dias, com exceção da sexta-feira damos apoio a esses alunos, apoio pedagógico, tudo, atividades diferenciadas, pra gente ver até que ponto a gente consegue que eles avancem, pra não ter, pra que esses alunos não fiquem retidos, porque esses alunos são fortes candidatos a ficarem retidos no final desse ano, porque não sabem nem ler e nem escrever. E passaram os três anos do Ciclo.

P- Tá na última etapa.

C- Exatamente. Tá na última etapa e não compreendem. São crianças que não apreendem o que é passado. Você explica pra eles, você mostra que aquela é a letrinha “a”, de “água”, de “avião”. Você pode passar o dia todo trabalhando com eles só aquela letrinha. Quando é no dia seguinte, você pergunta que letra é aquela, eles não sabem dizer.

P- E aí, só pra eu ter uma idéia, qual é a porcentagem de alunos, nesse grupo com mais dificuldade?

C- Com mais dificuldade... esse ano tá bem menos. Das três turmas temos seis alunos com dificuldades grandes mesmo. Seriam oito, mas porque dois desses são especiais. Um ele é, o quadro dele é degenerativo, então ele é uma criança que a cada ano que ele vem, ele vai perdendo mais essas funções. Então é uma criança que também estará no nosso grupo que tem dificuldade, mas a gente não exige, não tem um cobrança maior encima desses alunos devido ao problema, né?

P- Eles têm uma aprovação automática?

C- Exatamente. Eles estão mais aqui no sistema de inclusão social.

P- E os da segunda série, cada turma deve ter uma média de 30 alunos como os da primeira?

C- Isso.

P- Então é de dois a três alunos por turma?

C- Exato. São só as duas turmas. Três alunos da A1 e três alunos da A2 que estão com esse tipo de problema. E tem uma aluna específica que é da G3, só que é esse caso que eu falei, que a gente não põe uma cobrança maior encima da criança porque ela é limitada né?

P- A escola já trabalhou com aceleração ou não?

C- Já trabalhou.

P- O município tem esse projeto?

C- Tem.

P- Tem?

C- Tem. Pelo menos tinha, né? Nessa escola e na outra escola que trabalho a gente não tem esse projeto de aceleração. Não

P- Mas existem muitos alunos com idade já avançada?

C- Agora não, porque com essa, com o Ciclo, ele propõe isso, por idade. Cada etapa seria uma idade. A não ser no caso de reter o aluno na terceira etapa. Então os casos de solução por idade que a gente tinha, já estão sanados. Tem alguns. Por exemplo, tem o Tadeu que você está acompanhando aí, da primeira série.

P- É. Ele já vai fazer onze anos.

C- Exatamente. O Silvio Mauro que é o menino que é especial, ele tem dezesseis anos e a Maria Eduarda também, que tem quatorze ou quinze anos, se não me engano.

P- Estão na primeira série?

C- É. Mas a orientação que a gente tem da regional é que eles devem avançar normalmente. Ao contrário, enquanto não se definir como o Ciclo é trabalhado, com essa questão de idade, foram ficando.

P- Porque o processo é de sociabilização. Aí se torna mais importante que o processo de escolarização.

C- Exatamente. Que vai cair num problema maior, né? Quando entrarem no Terceiro Ciclo, no Segundo Ciclo, são vários professores, não tem mais aquele professor-referência. Por exemplo, a Célia conseguiu alguns avanços com o Silvio Mauro, mas por que? Porque ela tá tempo integral com ele. Ela dá muitas atividades, porque ele é especial. E agora, no Ciclo 2, ele já não vai ter mais esse acompanhamento.

P- Por causa da distância, da diferença das disciplinas.

C- De área. Então vai ficar um pouco mais difícil o trabalho, mas aí é aquela questão, de visar mais o social dele, uma vez que a aprendizagem é comprometida.

P- Nara, há quanto tempo você trabalha aqui na coordenação pedagógica?

C- Só esse ano.

P- Você entrou esse ano.

C- Esse ano

P- Como funciona, é por rodízio?

C- Não, não, fica, né? Teve que apontar um novo coordenador.

P- Então tá jóia. Sua idade?

C- 27

P- Quanto tempo trabalha fase?

C- Três anos, três anos.

P- A sua formação. É educação física?

C- Educação física.

P- Você é comprometida com todo o processo? O professor de Educação Física, geralmente, se envolve mais dentro da área dele ou não?

C- Não, até que não. A Maria por exemplo foi diretora, né. Dois mandatos. E é da área de Educação Física.

P- Muito bom. E, Lia, o que você pensa da participação da família na escola? Ela participa? Como que é?

C- Seria fundamental, né, a participação, mas a gente nota que não tem tanto envolvimento da família. Não tem. Principalmente nessa primeira fase que seria fundamental pra criança, nessa fase de construção, né. Então precisa muito do apoio do pai, da mãe, do irmão mais velho, alguém que seja um apoio em casa. Que ele leve as atividades e que traga feitas, e coisas assim. Só que a gente não tá tendo isso. Pouquíssimos pais, poucas mães se preocupam em estar acompanhando os filhos independente se ele é chamado na escola só por questão de disciplina. A maioria dos pais que vêm aqui é porque são chamados por causa da disciplina do filho, não por estarem interessados realmente na aprendizagem. Uma das barreiras que a gente encontra. Uma que a família já é, a grande maioria dos alunos tem uma família desestruturada, não tem pai ou não tem mãe, né. O que causa um problema na auto-estima, a falta de auto-estima. E a participação deles também, não é boa.

P- Eles só vêm se solicitados?

C- Exatamente. É um problema geral. Não seria só um problema da Escola do Bairro. Seria um problema geral mesmo, né? Falta um trabalho por exemplo, da Rede, também. Lá tem uma comunidade um pouco mais participativa, mas não nesse aspecto. Tem algum um evento eles vão, tão presentes, tudo. Aqui também é um pouco mais difícil nesse sentido, mas a questão da aprendizagem, do ensino mesmo, do acompanhamento aqui...sei não, muito difícil.

P- Por último Lia, me fala um pouquinho sobre o processo de avaliação, nesse ciclo.

C- Olha, é um processo por fichas descritivas que a gente já teve a oportunidade de estar vendo. São aquelas fichas que você viu. E antes, a gente encontrava muita dificuldade de estar reunindo o grupo, porque quando se reúne o grupo, o dinamizador também fica, ele descobre alguma turma. então tinha e tem essa questão das aulas, os professores querem a aula, tudo. Era muito difícil, agora a gente teve uma experiência boa agora no terceiro bimestre que nós conseguimos fazer isso. Nós reorganizamos os horários e sentamos eu, o dinamizador, o professor de Educação Física e o professor-referência e fizemos as fichas todos juntos, avaliando cada aluno, tanto no sócio-afetivo dele, quanto no cognitivo, no motor, tudo mais e escrevemos. Então, cada aluno era mencionado e como que foi o desenvolvimento dele.

P- Vocês fazem isso por semestre? Por bimestre?

C- Por Bimestre. Mas no semestre anterior a gente não teve esse momento, devido às dificuldades de horário, mas agora nesse semestre nós conseguimos e o último bimestre provavelmente será melhor ainda porque a gente já tá esquematizando desde já como que a gente vai fazer pra está sentando e falando de cada aluno. Então, é falado mesmo de forma bem específica. Nós, primeiro, completamos aquela ficha sócio-afetiva que faz uma série de pergunta e que é marcada por um "X": se o aluno demonstra independência nas atividades, se ele tem bom posicionamento, se ele compreende regras, se ele participa, se ele é assíduo, se ele é pontual,

tudo isso. E aí depois a ficha descritiva, nós falamos do aluno, do desenvolvimento dele em sala de aula e no conteúdo. A gente procura não especificar o que foi trabalhado, porque isso já é feito no diário. Agora, quando o aluno tem compreensão maior em um conteúdo e em outro não, nós especificamos também que ele desenvolveu mais em “x” do que em “y”. Então, tem sido bastante positivo.

P- Descritiva.

C- É e eu, como coordenadora, tenho acesso a como está o desenvolvimento de cada aluno. O dinamizador também conhece certas peculiaridades que o aluno tem, né, que às vezes na aula dele ele não manifesta, talvez por não ter afinidade, alguma coisa assim ou por ter afinidade com ele e não com o outro professor. Então, assim, a gente consegue avaliar bem o aluno nesse sentido e também observar o grau de desenvolvimento dele, né? Se a gente vê no primeiro bimestre, nós notamos um avanço assim, tem alunos que tem um avanço fantástico assim em relação ao que era.

P- Legal. E essa avaliação, tem algum tipo de participação do aluno?

C- Não, no caso não. Seria aquela participação, é indireta no sentido que ele está sendo observado, né. A forma que ele participa, mas eu acho que seria bem interessante também ter, perguntar pro aluno o que ele acha, né? É típico pedir pra que o aluno também faça uma avaliação de como é feito o processo, se ele acha, que dúvida que ele tem, o que ele pensa. É interessante essa questão, né, ele ficar também sabendo que ele é avaliado. É um caso a se pensar né?

P- E a família? Ela cobra muito dessa avaliação?

C- Como eu te falei. Ela cobra muito daquele sistema tradicional. Chega perguntando: “Ah, quanto meu filho tirou em matemática? E português? Cadê as notas do meu filho”. Ele ainda não tem, por mais que você explique cada início de ano, reunião com pais, com mestres é explicado como é feita a avaliação e tem pais que talvez, por participarem pouco dessas reuniões, desses momentos, ele não compreende bem, né? Talvez até pelo nível de instrução também, não têm aquela compreensão de como que é essa avaliação. Então tem pais que gostariam que fizesse: “Não, mas eu queria nota. Eu vou saber se meu filho tirou nota vermelha, se ele tirou azul.” Ele não compreende que até um “BA” que o menino lê no quadro lá é um progresso, uma evolução que o aluno teve né? Então, tem dificuldade nisso também (...).

P- Vocês fazem reunião?

C- Fazemos sempre, sempre, todo final de bimestre nós fazemos entrega de avaliações. O professor conversa diretamente com o pai sobre como aluno está. Aquele pai que está, que vem, que comparece, mas tem alguns que não comparecem durante o ano todo.

P- E essa avaliação descritiva sobre o aluno baseia-se em conceito? Conceito A, B, C, D?

C- Não.

P- É descritiva?

C- Vai falar: “o aluno desenvolveu bem, ele teve um grande avanço, compreendeu bem.” Como está a leitura do aluno, com está a escrita, a oralidade, né, se ele tá compreendendo o que a professora fala, onde ele tem mais dificuldade, como que está o aspecto motor dele, se ele participa das aulas, se ele tem desenvolvido bem,

se ele tem dificuldade de equilíbrio, dificuldades por exemplo, se ele realiza operações simples matemáticas, porém na subtração ele tem dificuldade. São coisas assim.

P- Bem específico mesmo.

C- É.

P- Mas para você, no final do primeiro ciclo, no final da Segunda Série, pra avaliar, pra promove-lo pra outro ciclo ou não, aí como é o processo? Vocês lêem todas essas avaliações e chegam a um consenso?

C- Isso. Seria um fechamento, né? No caso Se o aluno atingiu os objetivos propostos, ou parte deles, porque não é também qualquer dificuldade que segura o aluno, né? Então, segundo a proposta do ciclo também é que é um processo contínuo, enquanto ele não aprendeu aqui tem coisas que ele vai aprender mais na frente. Então, de acordo com o amadurecimento dele, mas é aquela questão, chega no último bimestre, nós avaliamos os alunos, falando sobre como foi o desenvolvimento deles naquele bimestre e no final nós colocamos se ele tá apto, se ele vai, se ele conseguirá acompanhar a primeira etapa do ciclo 2. Nós colocamos essa observação. Se o aluno não está, nós fazemos da mesma forma, procedemos da mesma forma e depois fazemos um relatório bem específico mesmo anexado àquela ficha: “O retido... aí vai especificar as dificuldades do aluno, qual trabalho que foi desenvolvido e que ele não conseguiu atingir aquele objetivo, ele não está apto para passar para a primeira etapa do ciclo 2, mas que ele tem que ficar e ser acompanhado de forma bem específica mesmo.”

P- Sim.

C- Aí mesmo que ele fique retido, na terceira etapa, ele vai, no ano posterior, vai estar tendo atendimento bem especial mesmo, até pra ver se ele avança.

P- Aí o professor do próximo ciclo vai ter acesso a essas fichas, ao relatório e vai trabalhar dando continuidade ao que ele precisa?

C- Não. Ele ficará, por exemplo, geralmente quem fica no ano seguinte.

P- Ele sai como na segunda série de novo?

C- É, ele fica.

P- Ele vai pra mais um ano da última etapa?

C- É, exatamente. Se ele muda de professor, o professor vai saber que ele tá ficando retido por causa das dificuldades dele. E sempre, como no começo do ano, sempre elas fazem revisão, ou aqueles alunos que nem sabe ler, porque chega menino lá na terceira etapa que não sabe ler, mas que desenvolve até o final do ano, até o meio do ano ele desenvolve. Às vezes por essa questão de não ter se identificado com o professor, alguma coisa na área afetiva também, social né? E aí ele vai tentar, né, avançar esse aluno.

P. Ok. Obrigada.

ENTREVISTAS COM AS QUATRO FAMÍLIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DE ADA

Entrevista gravada em cassete 15/03/03 14:00h

Entrevista gravada na casa da aluna Bia previamente combinada com sua família.

A pesquisadora conversa com os pais sobre o motivo da entrevista.

P- Pesquisadora A- Mãe T- Pai

P- Ani, Tom para vocês como está a Ada na escola?

A- Não, esse ano graças a Deus ela está bem. Sempre procuro a professora, como é que ela ta indo nos termos de tarefa, pra ler, ela tá bem, tá lendo direitinho, tá fazendo as tarefas. Chega em casa também a tarefa de casa ela faz.

P- Ela faz sozinha?

A- Não, eu sempre ajudo, o que eu posso ajudar ela eu ajudo.

P- E você está achando que ela está encontrando dificuldades na tarefa de casa ou não?

A- Não, não até agora..., no começo, agora tá muito difícil, até o meio do ano a tarefa vai ficando difícil. Mas agora ela está dando conta de fazer normalmente.

P- Ta? Você está sentindo que ela está tendo dificuldades ou não?

A- Não, não ,não, não tá tendo dificuldades de fazer as tarefas não.

*A mãe parece não estar confiante que sua filha está indo bem na escola. Diz que ela não encontra dificuldades até o momento, mas ao mesmo tempo diz que agora está muito difícil e que as atividades vão ficando mais difíceis. Ao ser perguntada novamente se Ada encontra dificuldades nas atividades afirma então que não.

P- E a senhora está acompanhando?

A- Sempre acompanho ela direitinho.

P- O que ela fala da escola pra vocês?

A e T- *(Demonstram não saber o que responder).

P- O que ela fala para você Tom? Ela fala da escola ou não?

T- Não, até que pra mim ela nunca chegou assim falando, sempre mais ela conversa com a mãe dela aí né? Muitas vezes quando eu chego do trabalho ela está dormindo, hoje que eu tive a folga lá do serviço para estar aqui hoje. Aí quase não estou tendo tempo para acompanhar ela, mas ela que sabe explicar melhor aí.

*Tom demonstra conversar raramente com Ada sobre a escola, não consegue falar nada sobre ela colocando a responsabilidade da educação de Ada somente para a mãe.

A- Não, Ada não tem o que reclamar, de ruim ela não tem o que reclamar da escola não, pra mim até hoje..., não tem o que reclamar não.

P- Mas ela conversa sobre a escola?

A- Não, isso aí ela fala, o que acontece na escola ela fala, o que acontece de bom, o que acontece de ruim, ela sempre fala, até o lanche que ela come ela fala o que acontece (sorri).

P- Ela fala pra você?

A- É, o que comeu no lanche, mas não..., o que acontece com a professora, o que o coleguinha fez, sempre ela comenta assim alguma coisa que aconteceu na escola mas assim: -não mãe, eu não quero ir para escola ou a tarefa é difícil, não quero ir ou não gosto da tia, não, não tem nenhum problema com ela não. Vai numa boa, vai com a tia, só com a tia, com a Eva já é dois anos que ela está com ela.

P- É o segundo né?

A-É o segundo ano dela, então ela se dá muito bem graças a Deus, reclamação lá da escola eu não tenho não.

P- O que ela fala da professora?

A- Assim que a professora, a professora é gente boa, ela não tem que reclamar da professora não, ela ensina ela direitinho, como deve ensinar, ela é muito educada com ela, não tem que ficar reclamando, chamando a atenção, só que tem que evitar né, chamar ela chama, mas não reclama nadinha dela pra mim, não reclama da Eva não.

*O discurso de Ani é contraditório ao de Ada em relação ao que Ada fala sobre sua professora. Em conversa com a pesquisadora Ada reclama que a professora grita com ela e isso a faz chorar e queria falar isso para ela mas não tem coragem. Coloca ainda que não falou sobre isso com Ani porque tem medo que sua mãe não goste.

P- E o que ela fala dos colegas?

A- Ah, dos colegas, quando os coleguinhas falam alguma coisa assim tipo chamar ela de neguinha (sorri), ela não gosta de jeito nenhum (Tom sorris), iiich Maria!, se algum coleguinha chamar ela de neguinha na escola nossa senhora! Ela fica chateada pra caramba, ela chega sempre reclamando, nossa mãe o coleguinha fica chamando eu de neguinha hoje. Aí eu falo, não minha filha não dá moral pra ele não, mas eu não gosto mãe, então você chega nele e fala, aí ela quer que eu vou lá pra falar com ele (sorri). Eu falo não, fala pra ele que isso é..., não chama, pra quê? é feio os coleguinhas botando apelido nos outro né?, pra quê chamar esse neguinha? ela não gosta de jeito nenhum, aí ela fala, se eu mandar o recado ela dá, ela fala. Aí eu pergunto Ada, o que aconteceu?, não mãe não chamou mais não, tá tudo bem, ah, então tá bom.

P- Em relação as tarefas, você acha que as tarefas da Ada são tranquilas ou são difíceis pra ela, o que você acha?

A- Não, não, tranquila, as tarefas delas estão tranquilas, não tem nada de..., é que é mais texto, copia texto e tem a resposta do texto pra fazer então ta tranquila não é difícil não.

P- Você acha que está de acordo?

A- Está de acordo com a 2ª série que ela está fazendo agora, ela tá fazendo a segunda então... continha..., só teve um dia aqui que teve uma continha (sorri) que o Tom teve que ajudar a responder, mas...

P- A continha foi caprichada?

A- A continha de menos que foi um pouco caprichada mas, mas também foi só uma vez.

T- Eu nem sei se ficou certo, ficou?

A- Ficou, ficou tudo certinho, é pra responder... (sorri). Mas também não mandou mais continha não, essa manda mas é sempre de mais (de somar). Quando é de menos é números muito baixos, não é número difícil 70, 60, já vê o número alto e aí é difícil de responder...

P- Aí a Ada sentiu dificuldade e pediu pra vocês?

A- Não, pro pai dela é difícil mas pra mim ela pede direto, tarefa aqui é comigo, ó mãe tem tarefa já chega logo assim, mãe tem tarefa.

P- E quando a Ada não consegue fazer como ela reage diante da dificuldade?

A- Quando tem tarefa que nós duas não consegue responder eu falo assim Ada você pede ajuda a professora, aí ela, então tá.

P- E ela fica tranqüila ou ansiosa quando não consegue?

A- Não, ela ficava, ela ficava, o ano passado mesmo ela ficou *vich!* Teve, Nossa! Ela chorou aqui para não ir para a escola por causa da tarefa.

P- Porque ela não conseguia fazer?

A- É, ela ficou nervosa e ir (para a escola) sem fazer a tarefa. Mas já aconteceu esse ano só uma vez, que eu não consegui responder a tarefa pra ela e ela respondeu lá, mas foi normal. Eu disse, ó Ada você pede pra tia, fala pra tia, ó tia minha mãe não deu conta de me ensinar então ela pediu pra senhora me ensinar aqui a fazer a tarefa, aí ela pediu e respondeu tudo.

P- A professora aceita quando ela leva tarefa sem fazer?

A- A não, ela não reclama muito porque não é direto, ela não tem o costume de levar tarefa sem fazer, normalmente os dias que já aconteceu, esse ano só aconteceu uma vez que foi a semana retrasada e o ano passado foi umas duas vezes. Mas normalmente a gente resolve todas em casa, se tem que ser de casa, resolve todas em casa.

P- E sempre você está junto com ela?

A- Todos os dias a gente faz a tarefa, todo dia não fica tarefa sem fazer, ela não esquece de jeito nenhum das tarefas de casa ela não esquece.

P- Ela é responsável?

A- *Vich*, certeza, ela sempre fala, na hora que ela chega ela fala logo, mãe tenho tarefa.

Aí ela começa a brincar e eu começo a arrumar aqui, mas, desocupo e ela diz: vamos mãe, vamos fazer a tarefa? Então vamos fazer, chamo ela e a gente faz a tarefa.

P- O ano passado Ani, quando a gente conversou, você me falou que a professora dizia que a Ada tinha muitas dificuldades, principalmente no primeiro semestre. Quando eu comecei a pesquisa a professora citou a Ada como aluna com dificuldades e que ela se preocupava com a Ada, ela disse que já tinha conversado com

vocês e que a Ada tinha pais bastante interessados. Do ano passado pra cá você acha que houve muitas mudanças?

A- Mudou, mudou porque, é que agora eu não estou indo todos os dias para levar e buscar, tem a menina que ela leva pra mim mas sempre que eu posso passar lá eu pergunto, Eva, eu sempre vejo ela também, sempre que vejo e pergunto, como vai a Ada? Não, por enquanto a Ada está bem, está fazendo as tarefas, está lendo o que é preciso ler. De primeiro eu não sei o que acontecia que a Ada tinha um problema de ficar emburrada, não copia, nem lê e nem fazia as tarefas, ela dizia que ficava nervosa, ela disse que ficava... ela mesma não sabia o que acontecia com ela.

P- Quem a Ada, a própria Ada dizia?

A- É, ela dizia que ficava nervosa e não conseguia nem ler e nem fazer as tarefas, não sei porque ela ficava tão ansiosa que não conseguia nem ler e nem fazer as tarefas. Eu conversei com ela, eu sempre conversei com ela, então agora não tem esse problema de emburramento... Na hora que ela começou a desenvolver pra ler aí acabou, acho que ela achou mais fácil resolver as tarefas, ler, ler livro, a tia pede pra ela ler livro, ela lê.

P- Ela já está lendo?

A- Hoje mesmo ela já leu dois textos aqui hoje, agora de tarde ela leu.

(...)

P- Como que Ada reage diante de dificuldades em casa?

A- Dificuldades em casa?

P- É, quando ela está numa situação que ela não consegue fazer alguma coisa, ela fica nervosa? Ela age com calma, como é?

A- Ela chega em mim e fala, mãe como é isso, mãe como faz isso (sorri).

P- Ela é tranqüila?

A- Nada, ela sempre pergunta como é que ela deve fazer. Nunca tive negócio que ela não dá conta de fazer, não, chorar, não.

P- Ela procura resolver as coisas?

A- É, ela sempre me pergunta como que é que faz.

P- Ela sempre tenta fazer?

A e T- Sempre tenta.

P- No quê vocês acham que ela é boa? O que ela faz bem, com afínco, com determinação?

A- Eu acho que ela é boa sobre as tarefinhas dela, só dela ter uma responsabilidade dela chegar em casa e querer fazer sua tarefinha e saber que tem aquilo pra fazer... no colégio mesmo elas fazer e não ter aquele problema de ficar esperando, é que ela demora ela é muito, é um pouco lenta pra escrever, mas ela faz, o dia que ela dá conta ela faz, então...

P- Você acha normal ela ser mais lenta pra escrever?

A- É, ela é lenta, um pouco lenta pra escrever. Eu falo Ada escreve mais ligeiro e ela, mãe eu não dou conta, eu não dou conta de fazer (sorri). Ela olha muito pra letra pra poder fazer, ela olha umas três vezes pra letra pra fazer, eu falo nossa! Ada, olha uma vez. Mãe, acho que vou errar e tenho que olhar de novo (ela diz). Sempre olha duas ou três vezes pra fazer, sempre demora, ultimamente tava demorando muito, mas até que

agora ela está chegando mais no horário em casa, ela tava demorando muito no colégio, aí eu falei Ada tem que escrever mais rápido.

P- Ela ficava depois do horário pra terminar de escrever?

A- Sempre bate o sino cinco e vinte (5:20h) e sempre ela chega aqui vinte para as seis, quinze para as seis (5:45h) , sempre depois do horário ela ficava terminando de fazer as tarefas porque, a professora é rígida, ela não deixa sair antes de terminar não, tem que terminar primeiro senão ela não deixa sair.

P- E você acha certo?

A- As vezes acho, porque aí se ela fazer as tarefas pela metade ela não vai saber como ela deve responder ou não e depois se a tia não passar outra, se ela não puder pegar com as outras coleguinhas, então tem que fazer, faz tudo de uma vez e não fica pela metade. Eu gosto de fazer as coisas tudo certo.

P- Mas isso acontece esse ano ainda, dela ficar um pouquinho depois?

A- Não, isso já aconteceu já mais no início aconteceu, até que agora não está mais acontecendo não, eu chego aqui quase cinco e meia e ela também está chegando porque ela gasta mais ou menos uns quinze minutos pra vir, porque não vem ligeiro mesmo...

P- Tom, qual a função da escola pra você? Para quê ela serve?

T- Pra quê que serve né?

P- É, você teve uma oportunidade curta de passar pela escola (ele já tinha dito anteriormente), agora que seus filhos estão na escola, qual a função da escola pra você, o que você pensa sobre a escola?

T- A escola é muito bom, para um futuro bom para os meninos, para aprender, a escola é uma coisa muito boa pra eles.

P- Você acha que a escola está cumprindo com a função dela?

T- A escola? Ah tá!

P- Você acha que está?

T- Ah tá sim, não tá? (sorri)

P- Você acompanha a escola das crianças pela Ani não é? Pelo o que ela te conta, ela tem um contato bem mais direto com a escola, ela acompanha o processo de desenvolvimento da Ada.

T- É, da Ada é mais é com ela mesmo.

P- Mas assim quando você acompanha junto com ela, você a escuta falar, ela deve discutir as coisas com você e aí eu te pergunto, você acha que a escola com a Ada ela está cumprindo com a função dela de estar educando a Ada? Fazendo com que Ada se desenvolva?

T- Tá, a escola tá.

P- Você está gostando?

T- Vich, demais da conta, a Ada desenvolveu pra caramba, bom demais.

P- Você concorda com a Ani que o ano passado ela tinha mais dificuldades?

T- Eu concordo porque ela que está acompanhando tudo, o que ela falar aí, é ela que acompanha tudo aí.

P- Falando sobre o processo de aprendizagem, o que é aprender pra você, o que você pensa sobre isso?

T- Aprender? Aprender que eu sei é aprender ler, escrever..., aprender que eu sei é isso aí.

P- E você acha isso difícil, fácil, como é?

T- Aprender? É um pouco difícil e um pouco fácil, vai da pessoa ter bom interesse e boa vontade né? De aprender. Eu mesmo fui um que não tive interesse na escola, até que meus pais pejejou bastante, mas fui uma pessoa que não me esforcei né? Lá no interior a pessoa assim que não se esforça, aí a pessoa não corre atrás também não.

P- Você começou a trabalhar cedo?

T- Comecei cedo, lá na roça o pessoal não tem tempo...

P- Começa a trabalhar cedo e pra escola acaba não tendo tempo...

T- Eu sei que a escola é muito importante pra Ada, isso aí é pra mim é tudo pra ela, eu quero é que um dia ela suba na vida, que hoje tudo tem que ser com o estudo na frente, se não tiver o estudo não tem nada.

A pesquisadora pergunta aos pais se eles gostariam de colocar mais alguma coisa sobre Ada como eles dizem que não a entrevista é então finalizada.

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DE BIA

Entrevista gravada em cassete 10/02/03 9:00h

Entrevista gravada na casa da aluna Bia previamente combinada com sua família.

A pesquisadora conversa com os pais sobre o motivo da entrevista.

P- Pesquisadora

J- Mãe

L- Pai

P- Quando que a Bia entrou para a escola?

J- A Bia entrou para a escola com (pausa), foi com seis anos? (pergunta ao marido). Não sei se foi com seis ou foi com sete, foi é com sete anos que entrava, foi.

P- A senhora já morava aqui? Foi com sete anos que ela entrou.

Jô e Leo- Já.

P- Lá na Escola do Bosque mesmo?

L- A gente nunca mudou de colégio não.

P- Ela sempre estudou lá.

P- Entrou com sete anos na Pré-escola?

J- (Pensa) Foi.

P- E foi o ano passado?

J- Foi, não perdeu nem um ano.

P- O ano retrasado, em 2001 ela entrou nessa escola e fez a pré-escola e em 2002 ela fez a 1ª série. E agora ela está fazendo a 2ª ?

J- Está fazendo a 2ª , não é Bia? (Pergunta para a filha)

BIA- É.

P- E o que vocês acham, como vai a Bia na escola?

J- Não. Sempre a professora manda recado pra mim que a Bia fica custosa na sala, aí eu vou lá e converso com elas, aí também (pausa). Ela chega em casa, eu dou conselho pra ela não ficar fazendo isso lá no colégio que é feio, que as professoras no colégio é a mesma coisa que ser mãe, não é? É a mesma coisa que ser mãe, então eles têm que respeitar as professoras. Sempre eu falo com eles, vocês respeitem as professoras que professora é mesma coisa que ser mãe. Mesma coisa porque assim lá elas não deixam de à-toa, no horário certo vem embora, não deixa ficar assim. Porque na casa da gente eles fazem o que quer, quer dizer que no colégio não pode fazer, o que faz em casa não pode fazer lá.

*Ao enfatizar que ser professora é mesma coisa que ser mãe dos alunos, Jô nos mostra que não compreende bem o papel da professora na escola, distorcendo a função desse profissional e até mesmo supervaloriza o poder do professor sobre o aluno.

P- Aí a senhora conversa com ela, vai lá...

J- Vou (ênfatiza), todas as vezes que ela manda recado pra mim ir lá, eu vou. Só não vou lá assim, a não ser se não tem precisão, não vou não. Mas elas mandando recado, qualquer uma, eu vou.

*Ao falar que sempre atende ao chamado da escola para falar sobre seus filhos, Jô contradiz o discurso da professora de Bia que afirma que só a viu uma vez na escola e foi no início do ano e que ela nunca mais voltou. A professora afirmou que já mandou vários comunicados solicitando sua presença e ela não compareceu.

P- Então a senhora vai?

J- Vou, converso com elas e venho embora. Ai passado uns tempos vem recado de lá também oh, eu vou também. Que sei que aquele de lá (refere-se ao seu filho, presente no meio de nós), tem cabeça dura. É, esse aí tem a cabecinha, ele não passou de ano, passou não.

P- Onde ele estuda?

J- Lá também.

P- Ele fez qual série o ano passado?

J- (Sem saber responder pergunta ao filho) Ele fez o quê esse menino? (4ª série responde ele).

Jô demonstra não saber a série em que seus filhos já cursaram ou nas quais se encontram. Sempre pergunta a eles para poder responder.

P- Fez a 4ª série e agora ele está repetindo a 4ª série.

J- É desse jeito! (Fala com desânimo)

P- E a Bia, a senhora acha que a professora reclama muito dela porque ela faz o quê?

J- A professora fala né, que ela fica mais é brincando, mas só que as tarefinhas dela, eu acho que as tarefinhas acho que não é de (para de falar e pede para Bia pegar as suas tarefas para me mostrar).

P- O senhor tem acompanhado senhor Léo a Bia na escola?

L- Ah?

P- Tem acompanhado a Bia na escola?

L- Não, é... *(não sabe como responder)*.

(As crianças interrompem a entrevista perguntando a mãe onde se encontra o caderno de Bia. A mãe também não sabe e eles continuam procurando até que encontram e o entrega para Jô).

P- É o caderno do ano passado?

J- É desse ano agora.

P- E o que a senhora está achando dessas tarefinhas?

J- Eu estou achando as tarefinhas dela muito bonitinhas né? A letrinha dela não está graúda, sempre está pequenininha, porque tem menino que faz umas letra feia!

P- A dela está caprichadinha não está?

J- Tá!

P- Então a senhora está achando que está bem?

J- Eu estou achando que está melhorando mais.

P- E o ano passado como ela estava?

J- Ah, o outro ano passado a letra dela não era assim não. Deve ser porque quando ela está com a tarefa aqui em casa eu fico explicando que, eu não sei a leitura mas eu explico para ela fazer mais bonitinho né.

P- Para caprichar mais?

J- Para caprichar mais e aí a Vivi (filha mais velha) ensina a ela as tarefas que ela não sabe a Vivi ensina.

P- E aí a senhora acha que agora ela está bem?

J- Agora eu estou achando que ela está melhorando mais.

P- E o quê a professora falava quando a senhora ia lá na escola?

J- Falava assim que a Bia ficava brincando com as amiguinhas lá dentro da sala.

P- Ela falava alguma coisa da tarefinha, que ela tinha alguma dificuldades?

J- Falava, falava e eu dizia o que eu posso fazer? Não posso fazer nada porque a gente explica para fazer direitinho num... Porque eu acho assim, menino em sala a professora tem que corrigir um por um porque todos meninos é custoso, todos menino é custoso. Aí ela falava pra mim, aí eu falava assim ah! (demonstra impaciência).

* Jô se sente impotente diante da questão que a professora coloca sobre sua filha, mas acredita também que não há um acompanhamento mais de perto da professora com a Bia.

P- A senhora acha que ela tinha que ter mais tempo para a Bia?

J- Era, porque eu acho assim se ela deixasse a tarefa no quadro, mas assim, que menino não faz a tarefa ligeiro, tem que deixar ele fazer a tarefa primeiro para depois ir então apagar. Ela não, fazia e num instante queria que a tarefa estivesse feita. Aí não fazia.

P- Aí a Bia não fazia, não dava conta de fazer rápido?

J- Não fazia, não dava conta.

P- Então a senhora percebia que as vezes, a Bia vinha com a tarefinha incompleta?

J- É. Mas acho que esse ano (interrompe) Oh Bia, você está estudando com a mesma professora é? Como é o nome dela? (Bia responde de dentro do quarto que sim e o nome da professora)

J- Sonia? Esse ano ela não mandou recado pra mim ainda não.

P- Não né. E o que a Bia fala para a senhora da escola, da professora, das tarefinhas?

J- Ela tem vezes que chega aqui reclamando que a professora fica brigando com ela, falando que vai bater. Mas isso é acho que é metendo medo, a professora não vai ter direito de bater em aluno em sala.

P- Mas ela ameaça que vai bater?

J- Ameaça.

P- E aí a Bia fica com medo?

J- Aí ela fica com medo, chega aqui e me fala, também (balança os ombros). Mas, professora nenhuma tem direito de bater em aluno nenhum não é?

*Embora Jô afirma que a professora não tem o direito de bater nos alunos, fala da ameaça em bater talvez de forma aceitável, pois é só para colocar medo em Bia.

P- Com certeza.

J- Tem direito assim de pôr de castigo, aí de castigo eu falo assim (para Bia), quando tu fizer traquina no colégio e a professora mandar recado pra mim Bia, eu vou mandar ela pôr tu de castigo em qualquer canto. Ela fala, ah mainha! É por causa das minhas amiga que ficam me atentando, num sei o que, é desse jeito que ela fala, fica me atentando. Mas menino não é flor que se cheire também não. A Paula estudava junto com ela, na mesma sala.

P- Quem é Paula?

J- A prima dela, aí separaram as duas.

P- A professora que separou?

J- É. Agora ela está estudando com o primo deles, que mora aqui também. (Os parentes de Bia moram no mesmo lote que ela). Foi tanto assim que no dia que você ligou, aí eu chamei os meninos e perguntei pro primo dela, oh, é o quê que a Bia está fazendo lá no colégio?

P- A senhora ficou preocupada.

J- É, o quê que Bia fez que a professora ligou pra mim uma hora dessas? Ele, não tia é que Bia ficava andando no meio da sala. Agora não sei né se foi pra senhora que ela estava estudando que ele falou ou se foi com as outras.

P- Não, então foi com as outra professoras.

J- Não tia, é porque ela fica andando no meio da sala e não quer fazer a tarefa. Mas eu, por causa disso? Aí foi, eu vim e perguntei a ela, ela disse não mainha, não é essa professora que, é outra. Ah, eu disse eu tenho que ir lá.

P- Quando a Bia reclama com a senhora ela fala da professora e o que ela fala da tarefinha, ela fala que ela consegue fazer ou que ela não consegue?

J- Quando ela não consegue fazer tudo ela chega aqui ela faz. Se ela não fazer no mesmo dia que ela chegou, no outro dia ela chega e faz. Às vezes, quando eles não fazem a tarefa bem feita, porque, nós trabalha com horta a senhora sabe?

P- Sim.

J- O pai põe tudo (os filhos) para limpar canteiro e aí quando chega é onze e meia, vinte para as doze. Aí vai banhar para ir para o colégio. As vezes não faz a tarefa toda, aí quando chega lá a professora fica reclamando

porque não fez. As vezes eu falo com ele pra deixar fazer a tarefa primeiro pra depois ir então, pra horta. As vezes eles fazem de noite, as vezes não faz também.

*A tarefa de casa parece não ser prioridade para Jô e Leo, ela é feita quando dá tempo, pois tem que trabalhar na horta todos os dias, durante toda a manhã.

P- Ela trás tarefa todos os dias pra fazer?

J- As vezes trás, as vezes não.

P- E quando ela trás precisa de ajuda?

J- As vezes, tem alguma letra que ela não dá conta a irmã que ensina.

P- Todas as vezes que ela precisa de ajuda...

J- Ela pede os irmãos pra ajudar. Quando não é o irmão é os primos, é Junior (amigo) que sempre fica aqui, é o João. Essa semana mesmo de noite ela não dava dando conta de fazer uma tarefa aí, ela pediu o João pra ensinar, não sei se foi uma continha. Foi conta Bia? Continha? (Bia responde que sim e trás o caderno para me mostrar).

P- Ah, aqui é matemática. Depois dona Jô eu queria que a senhora me emprestasse o caderno dela do ano passado, a senhora guardou?

J- Eu vou ver se eu acho porque quando fica assim no final do ano quando vai comprar outro eles largam tudo de à toa.

P- Eu ia pegar com ela no final do ano, mas eu esqueci...

J- Tanto assim que esse ano agora eles não vão pegar nenhum caderno lá no colégio porque eles não entregaram, está tudo aí.

P- Porquê, todos os anos entregam os cadernos velhos.

J- É, que eles estudam, entregam para renovar para poder receber outro. Os outros meninos receberam, aquele dia eu recebi quinze.

P- Cadernos?

J- Livros.

*Bia e seus irmãos não receberam os livros novos porque não devolveram os antigos para a escola.

P- E cadernos, a escola dá?

J- Não.

P- A senhora que compra?

J- É.

P- A escola nunca dá cadernos?

J- De vez em quando, quando a gente fala, que eu não tenho dinheiro pra comprar, que eles vai sem eles, aí chega lá dá. Mas a não ser não.

P- E o senhor Léo, acha que a escola é importante pra sua filha?

L- É.

P- Porque?

L- Porque é, tem que aprender qualquer coisa (pausa).

Léo demonstra valorizar pouco a escolarização de Bia, talvez por não compreender a importância disso para seus filhos.

J- Porque é assim, quando a gente morava na roça, eu da minha parte né?. Quando eu era pequena minha mãe me colocava para estudar, quando passava uma semana, duas, me tirava pra ir trabalhar, para os outros. Morava na roça né? Tinha que ajudar os pais, era pequena nesse tempo, eu tinha doze anos.

P- A senhora estudou pouquinho?

J- Estudei porque nem meu nome eu não sei, minhas coisas é tudo na base do dedão (fala sorrindo com certa vergonha). Aí minha mãe tirava (da escola), eu ia trabalhar, vai, vai, fui crescendo e foi passando ano e pronto.

P- Passa o tempo, você começa a trabalhar, casa, tem filhos... Mas a senhora tem vontade de voltar a estudar?

J- Tenho vontade. Quando a gente foi votar na segunda votação, que a gente foi votar, chegou lá tinha um pessoal que tava lá na mesa, foi chamou a gente, quem não sabia escrever se tinha vontade estudar, eu disse eu tenho. Aí colocou meu nome lá no papel. Disse que ia ter um colégio perto daqui que era para estudar. Ele colocou seu nome? (Pergunta para Léo).

L- Não sei.

J- Ele colocou meu nome lá. Todo tempo se tivesse esse tal desse colégio que nós tava tudo já matriculado, deve ser, então tá bom.

P- Tomara né? E o que vocês acham do que seja aprender para a Bia, o que vocês acham que ela entende sobre isso, pelo que ela fala com vocês sobre a escola, ela gosta, acha que é importante?

J- Quando começa as aulas, porque eles ficaram um mês de férias, ficaram tudo dentro de casa, de boa aí, vai para um canto, para o outro, brinca. Quando começou as aulas, ah mainha eu quero estudar amanhã, compra meus livros, compra meus cadernos. Vou comprar não se preocupe. Vou segunda, terça, não comprei nada, os materiais deles, falei não vou comprar hoje não porque ficou de um canto aí que tava dando material de colégio. Aí eu fui, chegou lá não deu certo e eu voltei. Quando foi de noite eles foram comprar, ah tem que comprar isso, aquilo e eu mandei a menina botar tudo num papelzinho pra levar. Aí no outro dia, levar para o colégio. No primeiro dia tudo bem né, porque fica um mês, um mês e tanto dentro de casa e aí sente saudade mesmo, mas quando vai começando de três mês, quatro mês aí começa: ai, minha perna está doendo, o sol está quente e começa a reclamar, mas tem que ir!

P- Ela vai de ônibus?

J- Vai tudo de pé!

P- Ah, porque é pertinho!

J- É, só atravessa as duas pistas do posto.

P- Só atravessa ali.

J- Eu só tenho medo daquela duas pistas ali, a não ser.

P- Mas ela vai com os meninos?

J- Vai tudo com os meninos.

P- A irmã mais velha vai?

L- Vai os três maiores...

J- Eu tenho os dois pequenos que vai de meio dia pra tarde, a minha cunhada ali tem dois...

(Um primo entra na cozinha c/ um radinho fazendo barulho)

J- Menino, desliga esse trem aí.

(Pausa)

J- Eu sei que eu nunca estudei, estudei pouco, mas eu sei que eu tenho vontade de aprender mais do que eles sabem.

P- Mais do que as crianças sabem?

J- É, porque hoje em dia as coisas não estão fáceis.

P- Para arrumar um emprego não é, se não tiver...

J- Se não tiver o estudo, não tem emprego bom, porque eu faço faxina? Porque eu não tenho estudo. Se eu tivesse estudo eu estava em que? Eu estava em outro serviço... talvez ganhasse mais. É, então eu faço faxina ali oh, ainda bem que é perto.

*Por ser analfabeta Malú fala de suas dificuldades em arrumar um emprego melhor e sente desejo de saber até mais que seus filhos.

P- Senhora Malú e senhor Léo, a Bia, vocês percebem que ela tem dificuldades e essa dificuldade é normal?

J- Para mim é né?

P- Ou está faltando alguma coisa?

J- Para mim é por causa que a Bia faz um pouco de interesse, mas, pode ser falta de interesse muitas horas porque também como já lhe expliquei, por causa da professora que apaga as tarefas e não espera os meninos fazer as tarefas para poder fazer outra e aí não dá conta. As vezes ela fala para mim e eu vou refalo para ela, mas aí eu não tenho culpa. Ela fica falando que Bia só fica rabiscando lápis na sala, só fazendo ponta, que elas vão lá e faz...que não é para deixar levar aquelas, que tem umas lapiseiras que tem uma coisinha dentro ...(a professora não gosta que os alunos levem lapiseira e sim lápis e ela mesma faz a ponta para a criança, diz a mãe).

P- E a coordenadora já chamou a senhora por conta de alguma dificuldade da Bia?

J- Não, só a professora que me chama pra falar.

P- E no ano retrasado na alfabetização chamava?

J- Só a professora.

P- Desde a alfabetização ela chamava a senhora?

J- Somente.

P- Chamava e dizia o quê?

J- Dizia o mesmo né.

P- O mesmo?

J- É.

P- Que a Bia tinha dificuldades ou que ela ficava muito em pé...?

J- No outro ano era isso, não sei porque é o primeiro ano sem pré menino fica mais um pouco acanhado, tem a cabeça dura. Tem umas pessoas que tem a cabeça mole e num instante aprende as coisas, já tem outros que leva, olhe João não passou de ano, vai fazer três anos que ele estuda.

P- Três anos na mesma série?

J- Não, o João não. Então é desse jeito.

* Jô demonstra estar muito confusa.

P- Então é isso que eu queria estar falando com vocês.

A pesquisadora encerra a entrevista.

ENTREVISTA COM A MÃE DE TIM

Entrevista gravada em cassete 28/10/03 14:00h

Entrevista gravada na escola, previamente combinada com sua família.

A pesquisadora conversa com D. Sena sobre o motivo da entrevista.

P-Pesquisadora S-Sena

P-D. Sena como a senhora acha que Tim está na escola?

S-Olha, ele tava indo até bem, mas depois que ele perdeu o irmão dele, que era gêmeo, ele ficou assim, custou para aprender.

P-Quando que ele perdeu o irmão dele?

S-Agora em janeiro, dia três vai fazer três anos que ele perdeu o irmãozinho dele, que eles eram gêmeos. Eram assim, ele era de uma placenta e ele de outra.

P-Eram gêmeos diferentes, mas eram gêmeos?

S-É, Tim nasceu 10:00 horas da manhã e pesou 2,800g. O outro nasceu 2:20 e pesou 2,700g, o outro foi mais... Teve que ficar tomando soro que nasceu muito fraco. E aí depois que ele perdeu o irmão dele foi assim uma coisa muito desagradável, ele ficou assim na escola e mudou muito o comportamento em casa, agora que ele tá começando, tá desenvolvendo na escola.

P-Onde Tim estudou o ano passado?

S-Estudou na Escola Satélite, lá no bairro Mirim, município de Cristalina. E agora entrou aqui em julho, agosto.

P-Agosto desse ano que ele entrou nessa escola?

S-Ele já estudou aqui já com a professora Rosinha. Ele estudou não sei se foi dois anos aqui e depois a gente foi pra lá. Agora aqui ele entrou em agosto.

P-A senhora morava em Mirim?

S-É, no Mirim.

P-O ano passado ele estudou lá, no início desse ano ele estudou lá também e o ano passado ele fez qual série?

S-Nunca saiu da 1^a.

P-Ele nunca saiu da 1^a porquê?

S-Ah, a professora falou que ele tava muito lento, aí ela mandou chamar no comecinho desse ano antes de entrar as férias, ela disse que agora que ele tava começando a aprender ler, escrever. Aí ela falou que a criança também em casa, assim também brincando vai desenvolvendo mais né? Brincando, pulando, conversando com outros coleguinhas, com outro ambiente. Aí ela falou assim que não era para ficar brigando com ele porque com a perda do irmão abalou muito ele, que eles eram muito pregados um no outro, ela falou pra ter muita paciência com ele.

P-Porque a senhora acha que abalou muito o Tim a morte do irmãozinho? Ele se mostrou muito diferente depois da morte?

S-É porque na hora que foi levar para enterrar ele tava na casa da minha cunhada e ele disse que queria ir e minha cunhada não deixou. Aí na hora que a gente voltou do enterro, a gente foi buscar eles pra tomar banho aí ele deu uma crise de choro e entrou em desespero.

P-Issso porque vocês não deixaram ele ver?

S-É. Quando foi um dia morreu um vizinho nosso, de acidente, aí ele falou pra mim assim que queria ir no enterro do homem, eu falei, vai. Aí ele foi, chegou lá ele ficou olhando o jeito que o pessoal enterrou o homem, mas não perguntou nada. Aí passou uns três dias que ele me perguntou assim: Mãe foi daquele jeito que enterrou o meu irmão que enterrou aquele rapaz? Eu falei foi, aí de vez em quando ele pede pra ir lá pôr uma planta, pôr uma flor, aí tem que ir. Ele sempre chora, ah, eu quero ir lá, eu escuto ele falar: meu irmão faz tanta falta! Agora esses dias ele disse: ah, eu acho que um dia eu também vou embora encontrar ele, eu vou embora lá pro céu. Eu falo não, não é hora ainda não só Deus sabe o dia.

***Sena fala isso com muita angústia e voz trêmula, pois demonstra muito medo de perder Tim.**

S-Então é que a pessoa assim precisa de...Ele... Eu tenho até pena porque não tem com quem brinca outra hora tem que brincar com outros coleguinhas e é difícil porque um ou outro coleguinha às vezes sabe coisa desagradável e vai ensinando pra aquele outro que não sabe né? Então é difícil demais. Eu só tinha dois... Eu sou mãe de quatro Deus tirou um, ficou ele de homem e 2 moças.

P-A senhora tem duas moças?

S-Tem uma de quinze anos e outra que vai fazer treze anos agora dia dois de fevereiro, elas estudam aqui de manhã.

P-Antes do Tim estudar o ano passado nessa escolinha, no ano anterior ele estudou na mesma escola lá no Mirim? Ele estudou dois anos naquela escola?

S-Foi, dois anos.

P-Ele começou a estudar com quantos anos?

S-6 anos.

P-Com seis anos lá no Mirim?

S-Não, aqui com a professora Rosinha.

P-Ele fez o Pré aqui?

S-Fez o Pré e passou pra 1^a. Aí foi e mudou pra lá e esse tempo todo lá ficou... (interrompe e balança os ombros).

P-Ele ficou dois anos lá na 1^a? O ano retrasado e o ano passado?

S-É.

P-E esse ano ele voltou pra cá na 1^a de novo?

S-É.

P-A senhora acredita que ele tem algum problema de aprendizagem?

S-Não sei. Eu nunca fui fazer um exame de cabeça pra ver.

*Sena acredita que as dificuldades na escolarização de Tim está relacionado a problemas mentais.

P-Mas em casa ele é tranqüilo? Como ele é?

S-Se não mexer com ele não, mas se as meninas passar raiva, ele fica brigando, fica chorando, fica nervoso...

P-Ele se mostra muito nervoso?

S-É, e qualquer coisinha ele tá brigando, se as irmãs não mexerem ninguém fala nada... Aí ele é assim ajuda um... Que tem um homem lá que minha mãe arrenda um pedaço (do lote) pra ele pôr um lanchinho. Ele ajuda o homem a pôr as mesas, na hora que o povo vai embora ele ajuda a guardar, junta umas latinhas, aí ali conversa com um, conversa com outro, mas se não passar raiva nele não contrariar ele, ele é amigo de todo mundo.

P-Aí ele é tranqüilo?

S-É. Se passou raiva aí ele já tá brigando, já está xingando.

*Ao falar sobre o comportamento de Tim Sena sempre comenta que ele se irrita muito, briga por qualquer motivo e xinga. Ela demonstra acreditar que Tim é uma criança bastante nervosa.

P- A senhora já percebeu alguma coisa de diferente em Tim em questão de saúde?

S- Não.

P- Nenhum problema de saúde, Nunca teve?

S- Teve assim o que toda criança tem, catapora, essas coisinhas assim, febrinha de garganta, só essas coisas assim.

P- O resto tranqüilo?

S- É tranqüilo.

P- A professora Nora coloca que Tim é tranqüilo na escola, ele vem para a escola sozinho não é?

S- É, de ônibus.

P- De ônibus... A senhora fica tranqüila quando ele vem (para a escola)?

S- Pedindo a Deus, que Deus guarda ele, falo pra ele ter cuidado por causa dos coleguinhas. Que tem muito coleguinha que pode empurrar na hora de descer do ônibus. Aí eu falo pra ele não brigar na escola, comportar bem com a professora, dou muito conselho pra ele.

P- Fala um pouco sobre o parto do Tim, da gravidez. Foi tudo bem na gravidez de Tim?

S- Quando eu descobri, eu estava grávida de, comecei assim com vinte dias eu já comecei a sentir um enjôo, aquela dor no estômago. Eu achei diferente porque foi diferente das meninas. Quando eu descobri que estava grávida mesmo de dois eu estava dentro de sete meses de gravidez. Aí o medico disse que achava que era dois, aí fiz um exame e o médico disse que era dois. Só que aí o parto de um para o outro foi muito demorado porque o Tim nasceu às dez horas da manhã e pesou dois quilos e oitocentas gramas. Já o outro demorou e eu

tive que ir para o balão... Fui ganhar ele já era duas e meia da tarde. Quando passou mais um pouco elas descobriram que eu estava com hemorragia. Antes de acabar de ganhar o neném uma das enfermeiras já queria que me operasse, mas eu disse eu não agüento cirurgia.. Elas falaram então deixa nos opera depois. Aí deu hemorragia e o médico disse que era o começo da hemorragia, disse eu vou ter que abrir você pra ver que era a hemorragia. Eu fui chorando, oh meu Deus! Não deixa eu morrer não que agora eu tenho quatro crianças pra cuidar (Sena conta demonstrando muito medo e tristeza). Aí chegou lá eu fiz o exame, na hora que ele palpou eu gritei, pra mim parecia que a minha barriga estava toda podre, porque ter dois neném normal não é brincadeira. Fez o exame tudo direitinho e falou que era falta de medicamento... Aí eles levaram o Tim no quarto e o outro não. Passou a noite e no outro dia eu falei pra moça, já era dez horas da manhã, esse meu neném morreu? Porque vocês não falam nada, não levaram ele no quarto até agora e elas ficaram enrolando. Uma falou você toma banho, veste uma camisola limpinha aqui do hospital e nós vamos te levar lá no berçário pra ver o neném. Eu tomei banho e nada e aí quando completou as vinte e quatro horas que ele nasceu, já era mais de três horas que elas foram levar ele. Eu perguntei o que foi e elas: é porque ele teve que tomar soro. Então o outro foi mais doente (...).

*Fala muito tempo sobre o filho que perdeu, fala das doenças que o bebê teve, como ele cresceu, fala de sua morte acidental. Ele estava com sete anos quando morreu envenenado. Sena se emociona muito ao narrar sua história.

P- E o Tim, como é a relação dele com o pai?

*Sena demora para se controlar da crise de choro e voltar a falar sobre Tim.

S- Meu marido está lá no Mirim e eu estou aqui.

P- Vocês se separaram?

S- Quase. Não tá totalmente.

P- Ele está lá porque trabalha lá?

S- A gente tem uma casa lá e ele tem um gadinho lá.

P- Tem gado?

S- Ele foi, agora que eu tô precisando do apoio dele é agora né? Aí começou qualquer coisinha... Aí quando eu vinha ver minha mãe ele dizia assim então porque você não fica lá. Porque todo casal discute né? Aí quando a gente discutia, ele dizia ah, porque você não vai embora, Deus podia tanto tirar você aqui de dentro de casa, eu não agüento nem olhar na sua cara. E aquilo ali estava me trazendo muita revolta e aí ele disse que eu quem fui culpada da morte da criança, que era melhor eu ficar calada se não um dia ele ia abrir um processo contra mim. O que me deixou assim foi que quando o menino morreu no hospital, lá na Clínica Infantil de Laranjeiras (...)

Sena volta a falar da morte de seu filho com grande angústia. Conta com detalhes sobre os preparativos do funeral, a cor do caixão e as velas. Conta que ficou ansiosa para avisar a família da morte do filho, mas não sabia usar o telefone público. Conta da omissão de seu marido em agudá-la com os preparativos do enterro e que até hoje sofre muito com isso. Sena coloca que foi colocada para fora de casa pelo marido, por causa da morte de seu filho.

S- Eu disse pra ele que eu vinha embora, pra casa de minha mãe. Mas nós não está largado, nem lá, nem cá.

P- E o Tim sente falta dele, pergunta sobre ele, como é?

S- Não, sempre a gente vai lá no Mirim, mas agora que tem mais de mês que eu não vou, amanhã faz oito dias que ele veio. Eles falam não, eu não quero ir, porque lá qualquer coisinha batia, criança a gente tem que saber entender, levar. Criança não é assim, da idade dele é uma fase, da idade de dez anos até quatorze anos, dezesseis anos, a gente tem que saber levar a criança, saber entender, não é qualquer coisinha pegar e bater.

P- É realmente. E ele era muito agressivo?

S- É porque não queria cuidar das crianças, aí qualquer coisa ele batia, obrigava. Criança não é assim, tem que ter diálogo, ter carinho, dar muito apoio.

P- Isso. O Tim vai fazer quantos anos?

S- Vai fazer onze, dia 3 de janeiro.

P- Ele falou pra mim na sala, professora vem aí meu aniversário (...)

S- (Balança a cabeça afirmando)

P- E a escola, o que a senhora está achando, o que Tim leva para casa da escola, como a senhora está achando que ele está?

S- (Fica pensativa)

P- A senhora me falo que desde a falta do irmão que ele sentiu muito e ficou com mais dificuldades, é isso?

S- É.

P- Como está agora, continua essa dificuldade?

S- Ele leva o caderno né, se ela passa tarefa ele faz.

P- Ele faz sozinho ou a senhora ajuda?

S- Ele faz sozinho, esses dias ele comprou uma tabuada, comprou uma caderneta e escreveu o nome da tabuada tudinho nessa caderneta.

P- Ele faz sozinho?

S- Sozinho, ele diz que gosta muito daqui da escola.

P- Ele gosta da escola?

S- Diz que gosta daqui aí diz que gosta da tia, que a tia toma a lição, ensina direitinho, ele fala. Assim, que a tia é muito boa.

P- Ele gosta dela?

S- Gosta.

P- E a senhora já teve alguma vez que ajuda-lo na lição, ele já mostrou dificuldades ou não?

S- Minha menina que ajudou ele, a ler.

P- Ela ajuda de vez em quando?

S- Quando precisa, ela ensina, copia a tarefa, outra hora ensina a lição.

P- Ele repetiu a 1ª série três vezes não é?

S- É.

P- Ele fez com sete anos, com oito e?

S- (Demonstra não se lembrar bem)

P- Não. Com seis anos ele fez o pré (escolar)?

S- É.

P- Com sete a 1ª, com oito a 1ª de novo, com nove a 1ª de novo e agora com dez a 1ª de novo?

S- É. Quando ele tava aqui, tinha uma mulher que acompanhava, ah! Esqueci o nome (...) É uma que tinha reforço com as crianças. Ele estudava a tarde e ela dava reforço pra ele duas vezes por semana e era bem aqui nessa sala (na biblioteca).

P- Ah, sim, quando ele estudava no pré, era pré-escolar ou 1ª série?

S- Era o pré fraco.

P- Tinha o pré fraco e o pré forte?

S- Acho que tinha. Então era uma mulher que brincava com ele, tinha reforço.

*A mãe parece não compreender bem como funciona a atividade do reforço na escola.

P- Ajudava a ele?

S- É. Era uma turma de meninos, de criança. Tinha os dias dela.

P- Sei.

S- Aí ela trazia os alunos, inventava um monte de coisa. Tinha o trabalho dela.

P- Isso ele tinha seis anos ou ele já tinha sete?

S- (Fica pensativa) Acho que tava dentro do sete. (...)

*A mãe fica tentando se lembrar quando isso aconteceu. E depois confirma que ele fez a alfabetização então com seis anos e começa a falar sobre Tim e as irmãs.

(...)

S- Ele com as irmãs briga, discute, qualquer coisa quer dar tapa no outro, tem que entrar no meio. Se elas não amolar ele está tudo bem, mas se enfezar ele (balança a cabeça).

P- Elas brincam muito com ele, tem paciência?

S- A que tem mais é a mais velha. A mais velha era mais agarrada com o outro irmão, então (não conclui).

P- Aí ela ficou mais agarrada com ele agora?

S- É.

P- Eles eram parecidos?

S- O outro era branquinho igual a senhora.

P- Era branquinho, um branquinho e um moreninho.

S- É e era bonitinho até (começa a chorar).

P- (Coloca a mão sobre a mão da mãe tentando acalmá-la.) Dona Sena, algumas vezes a professora colocou que o Tim veio para a escola com os tênis trocados, quando ela falou eu fiquei curiosa de saber. O Tim ainda calça os tênis trocados?

S- Calça sim errado (diz achando engraçado) e minha mãe está brigando, outra hora é as meninas, olha os sapatos estão errados.

P- Mas porque será que ele calça trocado? (Diz achando engraçado)

S- É a pressa né, não olha direito, qualquer jeito que calça e vem. Precisa estar brigando com ele.

P- Mas será que é na brincadeira?

S- Esses dias as meninas falaram assim esse sapato está errado, vou rir de você.

P- Aí ele consertou?

S- Aí ele ficou meio nervoso, ah, não vou calçar esse sapato não. Aí a minha mãe (falou) não, tem que aprender a calçar direitinho, deixa a vovó ensinar. Aí explicou direitinho e ele calçou certo. Mas de vez em quando calça errado.

*A questão de Tim trocar os sapatos foi uma das primeiras informações que a professora colocou sobre Tim, relacionando essa atitude como anormal para uma criança da idade dele. Para a professora essa é uma confirmação de sua deficiência mental. Já para a mãe, essa atitude é apenas um esquecimento ou uma habilidade ainda não aprendida pelo seu filho.

P- Sei. A mãe da senhora mora pertinho da sua casa?

S- Eu moro no lote dela. Eu moro só num cômodo assim. E ela está sempre acompanhando o Tim?

S- Ah, ela dá muito conselho, o que é certo e o que é errado. Se tiver falando um palavrão ela fala que não é assim. Ela explica muita coisa para ele.

P- Ela ajuda a senhora?

S- É.

P- Então dona Sena, em princípio é isso que eu queria estar sabendo um pouco da história do Tim, como foi a infância, ele com os irmãos era tranquilo. E depois do acontecido é que a senhora viu que ele ficou diferente, mais nervoso ou mais triste?

S- Triste porque ele diz que viu na hora que ele estava passando mal, a mulher levou ele para dar ânimo, ela chamou o marido dela (dizendo) olha o menino da mulher está morrendo e ele (Tim) falou para o outro, é mentira sua. Aí disse que ela foi lá em casa correndo, buscou a roupa e viu na hora que ele entrou dentro do carro para ir para o hospital. Aí tem hora que ele, ele, ele não fala.

P- É. Deve lembrar, ele tinha sete anos e já era grandinho. E ele estava sempre junto com o irmão, fazendo as coisas sempre junto?

S- Tava. Eu acho que aconteceu assim, ele bebeu a água e quando ele morreu ele tinha uma cachorrinha, daquelas cachorrinha que só fica dentro de casa. Então ele bebeu a água e eu acho que ele entrou com pressa

porque o tempo era corrido e ele entrou avechado para beber a água, de certo com medo da cachorra da vizinha, para não bater na cachorrinha dele. E na hora ela mandou ele beber água e a garrafa parecia daquela garrafa descartável, para ele aquilo era, não é? Ele bebeu tão rápido que não sente. No laudo médico estava escrito soda cáustica.

P- Ah, deve ser branco (a soda cáustica) deve ser parecido não é?

S- Diz que parece com água, é líquido, não sabia não, diz que tem.

P- Não sabia, nem nunca vi na verdade.

S- É essa que o pessoal usa na mineral.

P- Usa na água mineral?

S-É para limpar trem, essas coisas.

(...)

P- A senhora acha que Tim precisa de mais alguma ajuda na escola para ele se desenvolver mais?

S- Precisa né,

P- A senhora acha que ele precisa?

S- Com certeza.

P- Com certeza?

S- (Diz que sim num murmúrio)

P- A senhora acha que ele está com dificuldades?

S- É porque já era para ele está bem adiantado não é? Era para ele estar bem... (não conclui).

P- A senhora diz que ele gosta da escola, a senhora acha que ele é esforçado, faz as tarefas com gosto.

S- Ele faz as tarefas. Depois que ele entrou aqui ele só matou um dia, porque ele veio até com febre para a escola, o dia que ele ficou doente.

*Sena afirma que Tim tem dificuldades, que deveria já estar em um classe mais avançada pela idade dele. Diz que ele gosta da escola e é interessado, mas necessita de ajuda.

(Um aluno entra na sala e interrompe a entrevista. A pesquisadora retoma logo a seguir)

P- Ele não falta as aulas?

S- Não, só um dia que não deu para vir porque a febre estava muito alta, aí eu falei, hoje você não pode ir, e ele: ah, eu queria ir. Não pode.

P- Mesmo com febre alta ele queria vir?

S- Os outros dias tudo ele veio, mas nesse dia eu falei: hoje você não vai não. Aí ele ficou resmungando que não veio.

P- Ele é assim, se arruma sozinho, se veste?

S- Arruma, veste.

P- Ele é independente? Faz as coisas dele sozinho, guarda as coisas dele?

S- Chega lá (em casa) ele guarda o material, ele já guarda. O dia que é para vir para a escola ele pergunta mãe cadê minha roupa. Esses dias para trás ele (falou) Mãe, arruma minha roupa e agora eu arrumei uma gaveta, separo. Porque a roupinha dele é pouca, eu tenho sempre que estar lavando. Eu lavo dia sim, dia não para não acumular as roupas, é pouca né? Aí eu separo e deixo tudo arrumadinho na gaveta. Aí esses dias eu falei com o diretor que ele estava vindo com a camiseta antiga, que eu não tive condições de comprar uma camiseta nova, se ele não importava e ele disse que não. (...)

P- Antiga, mas é da escola, não deve ter problema não.

(...)

P- Se eu precisar que a gente se encontre de novo, pode ser aqui ou na casa da senhora?

S- A senhora quem sabe.

P- A senhora não trabalha não é, está sempre em casa?

S- É porque a minha filha mais velha (de 14 anos) tem um acompanhamento, mas em Vila Amália (bairro próximo ao centro da cidade). Porque a escola daqui arrumou uma escola para ela lá, que ela está fraca né? Aí ela vai segunda e quarta e hoje era eu que ia levar, mas como eu tinha essa entrevista com a senhora a minha mãe que foi levar ela. (...)

A pesquisadora combinou de ir até casa de Tim se houver necessidade de mais uma entrevista e encerra a atividade.

A irmã mais velha de Tim tem 15 anos e é mais próxima dele, brinca e tem paciência com ele. Após a gravação dona Sena relata que quando criança ela era “ruda”, expressão usada no sentido de dizer que ela tinha problemas mentais leves ou que era um pouco “retardada”. Isso é confirmado por sua mãe que lhe disse que a neta então tem esse mesmo problema. Ela já é uma adolescente, mas é fraca da cabeça, diz Sena, não faz nada direito e na escola é muito fraca, a professora falou. A irmã de Tim estuda também na Escola do Bairro e quando os coordenadores falavam sobre Tim, comentaram também do fraco desempenho de sua irmã e que a tinham encaminhado para atendimento psicológico por ela demonstrar um comportamento anormal na escola. Eles colocaram a possibilidade dessa questão ser um problema de família, a irmã é deficiente e ele também é.

A escola, porém não se refere a outra irmã de Tim que também estuda nessa escola. É a irmã de 13 anos e que, segundo dona Sena é muito esperta, já está na 6ª série, faz todo o serviço da casa e já trabalha como babá do bebê de sua vizinha.

Dona Sena mora já há dois anos com a mãe porque foi obrigada, pelo marido, a sair de casa, ele atribui a ela a culpa pela morte do irmão gêmeo de Tim. Sena mora em um cômodo, com os três filhos, na pequena casa de sua mãe. Ela está desempregada já há muito tempo e diz não conseguir emprego, vive de doações da mãe e de conhecidos para poder comer e dar aos filhos.

ENTREVISTA COM A MÃE DE TADEU

Entrevista gravada em fita cassete 28/10/02 17:30h

Entrevista gravada na casa da aluna Bia previamente combinada com sua família.

A pesquisadora conversa com os pais sobre o motivo da entrevista.

M- Mari

P- Pesquisadora

P- Eu gostaria que a senhora me contasse sobre o Tadeu: como ele é? Como foi a gravidez? A senhora conta o que a senhora acha importante da história dele.

M- Bom, eu acho assim que a maneira que ele age hoje pode ter começado na gravidez. Foi conturbada, né? Quando eu engravidei eu não sabia que estava grávida dele e aí eu separei, eu e o pai dele. Foi uma separação muito difícil. Eu fiquei muito nervosa, sabe? Eu inclusive não aceitava nem que eu estava grávida daquela criança, não pela criança, mas pelo pai. Me dava enjôo, nojo de saber que eu tava com esse menino que era filho daquele homem, sabe? Nós casamos, o casamento só durou três meses. Então, eu não aceitei ele (o bebê), eu fiquei até quase nove meses. Eu nunca conversei com ele na minha barriga. Já pertinho dos nove meses que eu comecei a lembrar: meu Deus, essa criança não tem nenhuma culpa, né? Em ser assim... E até na hora dele nascer. O Tadeu nasceu, (...). Foi cesárea, ele nasceu pretinho! (Enfatizou)

P- A Senhora não teve passagem, por isso a senhora optou pela cesárea?

M- Porque, eu não sei. Ele falou: “o segundo menino foi cesárea”. Não teve como.

(...)

P- E correu tudo bem?

M- Tudo bem na cesárea. Ele nasceu com 4 quilos, só que ele nasceu bem pretinho.

P- Por quê?

M- Eu não sei se é porque passou da hora, sabe? O pai dele é moreno, mas uma criança nascer preto, né? Se vê hoje, ele não está preto, ele é moreno, pega muito sol.

P- Mas ele nasceu com uma cor preta diferente?

M- Pretinho, dos cabelos pretinhos, bem gordão. Aquele rosto dele parecia que estava era inchado. Eu sei que ele pesou quatro quilos. Aí depois, ele nasceu, quando ele nasceu, até na hora que ele nasceu, eu, hum! (Expressão de revolta). Na hora, rejeitando ele, desde a hora que ele nasceu, mas depois do segundo dia em diante eu peguei ele no meu colo, aí eu criei amor por ele. Tadeu é minha vida.

P- A senhora só tem dois filhos?

M- É, ele e uma menina de 15 anos. Oh, Deus colocou amor no meu coração por aquela criança que não foi nem pela outra. A outra eu amei muito mas, mas esse menino aí, é assim uma coisa minha tremenda. Não gosto que ninguém toque nele, que ninguém fale alterado com ele. Eu entendo direitinho. Ele é uma criança o Tadeu é uma criança muito difícil, uma criança muito levada, mas ele é muito carente. Ele é muito carinhoso, ele é preocupado. Ele não consegue pôr as coisas no lugar, assim se alguém fala com ele, ele não sabe definir como uma criança normal, sabe?

P- Como assim?

M- Por exemplo, eu trabalho, às vezes saio, deixo o pão de queijo na mesa, eu faço o Nescau (leite com chocolate) dele e coloco na geladeira. Ele levanta e toma, né? Se eu chegar à noite e perguntar: Tadeu você comeu o pão? Ele: Não sei mãe, eu me esqueci se comi. Ele não sabe dizer pra mim se comeu ou não.

P- Ele não se lembra?

M- Não lembra. Ele diz que não lembra.

P- E outras coisas também acontece assim, sem ser a questão da comida?

M- Por exemplo, eu tô ensinando pra ele bem aqui, digamos assim, a tarefinha dele, A-B-C-D... quando eu chegar aqui no “D” ele não vai saber mais o “A”. Ele tem dificuldades.

P- A senhora faz isso com ele muitas vezes?

M- Muitas vezes, vixi! Quando vem pra ter uma coisa, a gente já bateu muito naquela tecla sabe? Agora ele é assim, uma criança cuidadosa, em casa, nas coisas, assim ele é cuidadoso. Comigo ele é preocupado eu sinto que ele não sabe uma coisa, mas eu sinto preocupação dele, com alguma coisa que realmente nós nos preocupamos. Eu sinto também que ele se preocupa. Por exemplo, o pai dele. que eu moro hoje não é pai dele, é padrasto. Por ele, se a gente tiver alguma discussão com ele, ele se sente culpado, na idade que ele está, ele se sente culpado.

P- Ele se sente culpado de quê?

M- Se nós tivermos discutido alguma coisa relacionada a ele, sabe?

P- Relacionada ao Tadeu?

M- Ao Tadeu. Ele chora até. Ele diz assim: “Oh mãe, fica calada, não tira raiva do pai não, deixa o pai falar”. (Sorri). Então são coisas assim que eu não entendo. Uma coisa assim que poderia ser como criança, então ele quer agir assim quase como adulto entendeu? Tem certas coisas que como criança ele não sabe, mas coisas pra adulto, como essa aí, que eu acho, né? Ele se preocupa nós temos brigando se o motivo for ele. Se for a irmã dele, ele também “vixe”, foi por causa da July que a mãe e o pai tão brigando.

P- Você percebe que ele entende?

M- Entende. Só que ele em casa não tem briga assim dele me bater, não tem esse tipo de coisa. Às vezes você pode ficar preocupada que tem, né? Não tem esse tipo de coisa do meu marido me bater, sabe? Só uma discussãozinha, tá? Então ele se preocupa com isso... Lá em casa só eu entendo ele (Tadeu), só eu.

P- Só a senhora entende, por quê?

M- A irmã dele não entende ele.

P- A irmã dele é adolescente?

M- Tem quinze anos, mas nunca se deram bem os dois. Ela é mais velha que ele sete anos. Nunca se deram bem.

P- Ela é filha do pai do Tadeu?

M- Não

P- A senhora teve um casamento antes?

M- Eu tive ela, eu fui mãe solteira. E aí me casei com o pai do Tadeu. E aí foi que não deu certo nesse casamento. Agora eu tenho outro marido, as coisas acontecem... (e sorri).

P- O Tadeu se dá bem com o padrasto?

M- Se dá bem. Esse padrasto dele é uma pessoa muito boa, mas assim, meio criançado. Não tem homem que é criançado? Ele é assim metido a criança, sabe? Então ele às vezes brinca muito com o menino e aí às vezes, quando ele não quer brincar que o menino vai e não está na hora de brincadeira dele, ele não tá afim, aí ele não sabe fazer com que o menino entenda que ele não tá afim de brincar naquele momento. Aí eu digo: “você tá errado, você não brinca sempre com ele?” Então ele tá achando que você está disponível, ele não entende que você não está disponível e você tem que explicar pra ele”. Aí ele se aborrece no momento. O menino diz: “Mas você é ruim, hein pai”.

P- Ele o chama de pai?

M- Chama de pai.

P- E o considera como pai?

M- Considera como pai. E ele é tão humilde, o Tadeu, que às vezes o Dida tá assim, apurado... ele, o Tadeu, diz assim: “Pai você tá zangado, tá?” Eu noto ele tem assim essa humildade, essa preocupação de não magoar ele.

P- O que o pai, padrasto pensa do Tadeu nas escola?

M- Em que sentido?

P- O que ele pensa de como o Tadeu está na escola?

M- Ah, ele se preocupa muito. Às vezes ele vem aqui na escola. Vem, ele já veio várias vezes com a professora, com a professora dele. Às vezes ele acha o Tadeu aqui no parque. Ele já veio deixar muitas vezes o Tadeu aqui. Ele não é uma pessoa assim que não está preocupado. Ele é preocupado com a escola ele.

P- Ele acha que Tadeu está bem na escola?

M- Acha, mas ele acha, ele diz pra mim sempre que o Tadeu dá muito trabalho na escola. Às vezes quando ele vem aqui a tia conversa com ele, mas eu sei que isso aí, que o Tadeu dá trabalho na escola. Eu sei que o Tadeu dá trabalho pra professora, trabalho pra diretora, dá trabalho para os coleguinhas. Ele gosta muito de parquinho, entendeu? Uma vez ele chegou em casa com isso aqui, aqui no olho, de tanto ir naquele parquinho. (Enfatiza). É a maior dificuldade aqui na escola. Eu já vim conversar com a professora dele aqui. Toda vez que venho com a professora aqui conversar, a tia põe ele bem ali na frente e eu mesma peço pra pôr ele na frente. Ele é muito bobinho, assim como as coisas dele. Caneta, lápis, borracha, se ele tiver ele dá pra os amigos. Ele é uma criança boa (ênfatiza), bondosa. Ele quer ser amigo. Eu sinto também que ele quer ser amigo das crianças dando alguma coisa dele. Acha que ele pode dar alguma coisa dele, para a pessoa ser amigo dele, entendeu, eu sinto isso nele também... O negócio dele é só a aprendizagem que eu acho difícil.

P- A senhora acha difícil?

M- Acho difícil e também nas amizades eu acho ele assim muito bobinho. Ele quer ser amigo, eu sinto que as crianças acha ele assim um menino meio bobão e quer aproveitar dele.

P- A senhora acha que ele é agressivo?

M- Ele às vezes é agressivo. Com a irmã dele é. Chuta ela (ênfatiza). Já tem, já tem algo entre ele e a irmã dele. Se ele está assistindo televisão e ela às vezes passa na frente ou ela bate qualquer coisa, ele levanta, chuta ela, de murro, assim, chuta ela. Mas ela também fez com que ele ficasse assim.

P- Com o padrasto ele não age assim?

M- (Pensa) Não.

P- De ser agressivo?

M- Não.

P- Nem com a senhora?

M- (Pensa) Não, às vezes ele... “não mãe, é só brincadeira”, ele fala. “Não filho, oh, você não pode Tadeu, fazer isso com a mamãe, só de brincadeira”. Ah, tudo que o pai dele faz ele quer fazer. Aí às vezes meu marido chama eu de minha mulher, aí ele brinca com o pai e diz assim “e aí, pode largar minha mulher, viu?” seu... ele diz (e ri). Do jeito que o pai me abraça, ele quer me abraçar. Eu digo: “Tadeu, não pode, você não pode abraçar mamãe assim de mulher. Você tem que abraçar a mamãe como mãe”. É assim e aí eu faço como é que é: pego ele, agarro, abraço ele, beijo ele. Ele gosta de carinho demais. O Tadeu, pra conseguir alguma coisa com ele, tem que ser no carinho.

P- No carinho?

M- No carinho. Conversar devagar, né? Porque ele também pra contar uma história, ele é muito lento, sabe/ Muito devagarinho a história dele.

P- Dona Mari....

(Pausa) Tadeu chega e entra onde estamos e interrompe a entrevista.

P- E aí Tadeu, brincou muito no parquinho?

(Tadeu diz que sim com a cabeça e sai novamente.)

M- Mas depois que ele está aqui ele melhorou muito (ênfatisou).

P- A senhora acredita que ele melhorou aqui?

M- Acredito. Eu achei ele mais assim, não tá mais muito bobinho não.

P- Ele está mais esperto?

M- Acho que está mais esperto.

P- Em quê?

M- Em relação a tudo: ao aprendizado, por causa das crianças, sabe? Ele já sabe dizer pra mim assim: mãe, aquele menino é menino mal. Ele... tem menino aqui na escola que ele sabe. Mãe, aquele menino é mau. Eu tenho um amigo lá na escola. Eu digo: Cuidado. Eu sei qual que é bom e qual que é ruim, ele diz pra mim assim (e sorri). Ele já sente a diferença, sabe?

P- Ele ficou mais espertinho em relação aos coleguinhas?

M- Ele sofreu muito no começo.

P- Por quê?

M- Teve menino que bateu nele aqui. Teve um dia que ele chegou em casa e disse que um menino tinha batido nele. Ele foi, disse: não mamãe, mas tem uma amigo meu que vai pegar ele. Eu disse: oh, Tadeu, não pode fazer isso na escola. Tem que conversar com a tia... Porque às vezes não posso buscar ele, nem o pai não

vem também. Aí, às vezes ele vai sozinho pra casa. Ele vem só pra escola também (ênfatisa). Antes ele não vinha...

P- Ele vem a pé?

M- Ele pega o ônibus.

(...)

P- O que a senhora pensa que é a aprendizagem na escola? Pra que serve? O que é a aprendizagem pra senhora?

M- Em primeiro lugar, a aprendizagem é muito importante na vida do ser humano. Desde pequenino aprender (pensa), quando você é criança, tem que começar do início. É bom aprender para que a pessoa possa se desenvolver materialmente neste mundo, junto à família, ao pai, mãe, às outras pessoas, amigos. E pra criança, pra ser mais ativa, que ela possa se defender, que ela possa ter um futuro melhor é isso que eu acho que é aprendizagem.

P- A senhora acredita que o Tadeu tem alguma dificuldade na escola ou não?

M- Eu sinto que tem, mas eu sinto também que ele vai ser criança, vai ser devagar a aprendizagem dele. Eu sinto que ele vai aprender só que vai ser, eu acho assim, que pra desenvolver as coisas na mente dele vai ser tudo atrasado.

P- Por que a senhora acha isso? Por que a senhora acha isso do Tadeu? (Ele precisa de mais tempo pra aprender?)

M- Eu não sei se foi devido, pode ter sido na formação dele, na gravidez, pode ter acontecido alguma coisa na mente dele.

P- A infância dele em relação à saúde foi normal?

M- Olha, quando eu ganhei ele com quinze dias eu levei uma queda com ele no meu braço, com quinze dias. Na mesma hora fui com ele no hospital. Ele ficou sem ar, na mesma hora fui no hospital. A médica examinou ele todinho e ela disse que não aconteceu nada demais com ele. Passou um remediozinho. Fiquei dando. Ela passou pra mim ficar nesse dia com ele no colo o dia todo pra que ele se sentisse seguro, protegido e assim eu fiz. Ele, quando nasceu, ele chorava muito, a noite inteira. Essa criança chorava, chorava demais (ênfatisa). Não me deixava dormir. Nunca pegou no peito pra mamar, nunca (ênfatisa) pegou uma mamadeira, nunca pegou uma chupeta. Eu criei dando na boquinha dele tudo!

P- Na colherinha?

M- Na colherinha, a partir do leite, suco, tudo! Ele foi criado assim.

P- Ele não pegou o peito da senhora?

M- Nem meu peito, nem mamadeira, nem bico. Nunca quis nenhuma dessas coisas.

P- Ele não aceitava?

M- Não aceitava (fala dos exames dele). (...)Ele estudou em uma, duas, três escolas. Em nenhuma dessas ele aprendeu. Uma que eu coloquei ele, olha, tinha parquinho, tinha piscina, tinha tudo. Eu coloquei ele numa escolinha pra ver se ele ia, mas o negócio dele na escola foi só brincar. Ele nunca aprendeu. Nunca quis aprender nada. Só brincar.

Para a família de Tadeu, ele não se interessa em aprender e Mari, a mãe, levanta a possibilidade dele apresentar problemas mentais, pois afirma que Tadeu demonstra não agir às vezes, com normalidade: Para Mari, ele não consegue colocar as coisas no lugar, assim e se alguém fala com Tadeu, ele não sabe definir como uma criança normal.

Durante o contato com a família de Tadeu é nítido como a mãe reproduz no filho a expectativa da escola, pois, Mari também atribui a Tadeu a responsabilidade por seu fracasso e reforça a versão que a professora veicula sobre seu filho afirmando que ele nunca quis aprender nada. Relata que Tadeu dá muito trabalho para todos na escola. Este é um dos momentos em que a família e a escola se tornam aliadas e o conceito de dificuldades de aprendizagem está cristalizado na perspectiva patológica.

ANEXOS 5

PUBLICAÇÃO

Aprendizagem e subjetividade: Um estudo de caso baseado na perspectiva histórico-cultural.

Esse estudo de caso fez parte do processo inicial do trabalho de pesquisa e é citado na contextualização teórica dessa dissertação. Ele foi publicado em 2003 na Revista Fórum Crítico da Educação. V. 8, p. 43. RJ: ISEP.